

Soznat

Blätter für soz.* Aspekte des naturwissenschaftlichen Unterrichts

4. Jg.

H 2

April 81

BROKDORF ODER WIE ICH ALS LEHRER EIN KLEINES STÜCK ERWACHSENER WURDE	S. 4
UNTERRICHTSMATERIALIEN UND UNTERRICHTS- EINHEITEN ZU EINEM THEMA MIT STRAHLENDER ZUKUNFT K E R N E N E R G I E	S.17
BIOLOGIEUNTERRICHT IM "DRITTEN REICH"	S.22

NACHLESE S.2, VOM EKG ZUR WAA -FÄCHERÜBERGREIFENDE PHYSIKPROJEKTE FÜR
DIE OBERSTUFE S. 13, GEW-FACHTAGUNG S. 16, ÖKOLOGIE FÜR PÄDAGOGEN S.16,
MATERIALIEN DER BIELEFELDER LEHRERGRUPPE S. 21, IMPRESSUM S. 34
UNTERRICHTSPROJEKTE UND -EINHEITEN ALS BEITRÄGE ZU EINEM INTEGRIERTEN
NATURWISSENSCHAFTEN UNTERRICHT - P I N, S. 35

***soz.: sozial - soziologisch - sozialgeschichtlich - sozialistisch -
sozioökonomisch - sozialisationstheoretisch - sozialpsychologisch**

Nur die ganz alten Soznat-Leser werden sich noch an jene Attacke erinnern, die Soznat in Heft 2/78 gegen die obskure Benotungspraxis in den mathematischen Staatsexamina ritt. Bei einer Auswertung der halbjährlich vom Marburger "Wissenschaftlichen Prüfungsamt für das Lehramt an Gymnasien" an die Prüfer verschickten Notenspiegel hatten wir festgestellt, daß die Mathematiker ihren Examenskandidaten signifikant schlechtere Noten verpaßten als ihre z.T. auch nicht gerade zimperlichen Naturwissenschaftskollegen. Mehr noch: Die Durchfallquoten der Mathematikexamina lagen im Sommer regelmäßig 30-50 % über denen des Wintertermins, ein mit - gerade von den Mathematikern so viel berufenen - rationalen Kriterien schlechterdings nicht erklärbarer Befund.

Wer nun gedacht hätte, unser Bericht würde bei den Beteiligten so etwas wie Betroffenheit oder gar einen tiefgehenden Denkprozeß über Sinn und Unsinn der Examensbenotung auslösen, sah sich rasch getäuscht. Versuche der Mathematikstudenten, den Soznat-Artikel zum Gegenstand von Fachbereichsdebatten zu machen, blieben ohne Wirkung. Nur einen hatte die ganze Sache tief getroffen: Dr. Gerhard Eisel, den Chefbürokraten des "Wissenschaftlichen Prüfungsamtes".

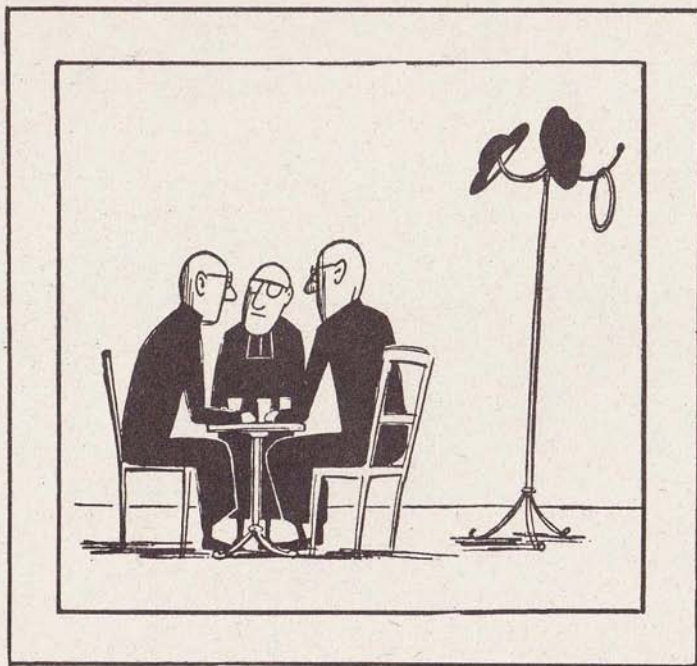
Nach bewährter deutscher Bürokratenart störten ihn allerdings weniger die von uns angeprangerten skandalösen Marburger Examens(noten)verhältnisse als vielmehr die Tatsache, daß sie an das Licht der Öffentlichkeit gekommen waren. In einem Rundschreiben des Prüfungsamtes vom 10.12.1981 entdeckten wir nach allerlei Seminarschein-Akrobatik die folgende Passage:

"BIS ZU DEN PRÜFUNGEN IM MAI/JUNI 1979 EINSCHLIEßLICH HABE ICH JEDEM PRÜFER DIE ERGEBNISSE DER PRÜFUNGEN IN EINER KURZEN NOTENÜBERSICHT ZUGÄNGLICH GEMACHT. ICH HABE DABEI JEWEILS IN EINEM BEGLEITSCHREIBEN ERINNERT, DAB ES SICH UM VERTRAULICH ZU BEHANDELNDE INTERNA DES PRÜFUNGSAMTES HANDELT, DIE AUCH FÜR EINE WEITERGEHENDE INTERPRETATION NICHT GEEIGNET SIND. ALS ICH FESTSTELLEN MUBTE, DAB DIE NOTENÜBERSICHTEN DES PRÜFUNGSAMTES AUCH IN ANDERE HÄNDE ALS DIE DER PRÜFUNGSMITGLIEDER GELANGT WAREN, HABE ICH AUF EINE WEITERE BEREITSTELLUNG DER ERGEBNISÜBERSICHTEN VERZICHTET."

So kann man das Problem natürlich auch erledigen: Sache stinkt, Klappe zu. Und das alles noch im Brustton der Empörung: Da haben es doch wahrhaftig

"andere Hände" gewagt, in dem "vertraulich zu behandelnden" Misthaufen des Prüfungsamtes herumzustochern. Ob den Dr. Eisel wohl schon einmal jemand gefragt hat, warum Durchschnittszensuren eigentlich "vertraulich" sind, zumal wenn sie so hahnebüchene Zustände demonstrieren wie die elitäre Notenarroganz der Marburger Mathematiker? Müßte nicht eigentlich Dr. Eisel selber im Interesse der von ihm betreuten Prüflinge gegen solche Zustände angehen? Sieht er nicht die Berge von Angst, die die Marburger Mathematikprofs mit ihrem Prüfungsterror von ihrer Psyche ab- und den ihnen ausgelieferten Studenten aufwälzen?

Aber nein, es gibt ja schließlich noch Dinge, die selbst einem Prüfungsbürokraten heilig sind. Darum macht nur so weiter, liebe Kollegen, Dr. Eisel wird schon dafür sorgen, daß Eure Profilneurosen in Zukunft hübsch verborgen bleiben. Denn schließlich geht es hier ja um den "Ruf" bzw. das "Niveau" der Marburger Mathematik. Und dazu gehört nun einmal, daß nicht jeder hergelaufene Student auf Anhieb die Prüfung besteht, insbesondere nicht im Sommer. Wo kämen wir denn da hin?



BROKDORF

ODER

WIE ICH ALS LEHRER EIN KLEINES STÜCK ERWACHSENER WURDE

Unabgeholte Ansprüche und ein paar Überzeugungen ließen mich nach Brokdorf fahren. Vorher hatte ich noch versucht, per "Mitteilungsmappe" ein paar Kollegen aus der integrierten Gesamtschule für die Demonstration zu gewinnen. Das Verbot der Demo zeigte jedoch bei den Schwankenden und erst recht bei den Gleichgültigen seine Wirkung. Nur die eh schon Entschlossenen wollten "jetzt erst recht!" fahren.

Einige meiner Kollegen taten sich als brave Staatsdiener auf ihre Weise hervor: Sie sorgten hinter meinem Rücken auf dem 'Beschwerdeweg' (sprich Anschwärzen beim Schulleiter) dafür, daß mein Aufruf aus der 'Mitteilungsmappe' für die Kollegen verschwand. Pro-Kernenergie eingeschworene Schüler brachten bei der Diskussion des Aufrufs als einziges das sie entlarvende Argument, die vermeintlich 100 000 Brokdorf-Demonstranten sollten doch lieber die durch sie auf der Fahrt nach Brokdorf verursachte Umweltverschmutzung und Energieverschwendung vermeiden. Ansonsten aber seitenweise Unterschriften gesammelt - als symbolischer Akt dafür, daß jeder vor Ort und vor sich "Farbe bekennt"!

Der Tag vor der Demo

Ankunft in Itzehoe am Freitag: scheußliche unfreundliche Stadt. Wir brechen gleich nach Wilster und Brokdorf auf, um den Schauplatz der Demo und die Stimmung zu sichten. Beim neugierigen Bummel durch Wilster begegnen wir Holzplattenschleppenden und sie vor die Fenster/Schaufenster nagelnden Einwohnern. Begründung: Die Demonstranten schlagen doch alles kaputt! In einem kleinen Holz-Schaukasten ein paar Hinweise der 'Grünen': Wo verletzten Demonstranten vorbeikommen sollen und wo ein engagierter Rechtsanwalt zu finden ist, falls morgen Rechtsfragen noch eine Rolle spielen sollten!

Matthias und ich wollen bei der eisigen Kälte irgendwo Kaffee trinken - nichts zu machen, alle Kneipen/Cafés haben dicht! Am Ortsausgang nach Brokdorf der nächste Beweis, um was es geht: 2 riesige sandgefüllte Container und eine 'Zehnerschaft' Polizisten mit vorgehaltener MP. Ohne Auto- und Leibesvisitation gibt's kein Durchkommen, sagt uns ein etwa 17-18 jähriger Polizeilehrling aus Bieberach. Unsicherheit, aber auch mechanisches Funktionieren sind aus seinem Gesicht abzulesen. Im

Hintergrund ein dynamischer, etwa 30-jähriger Gruppenführer mit Anweisungen und kumpelhafem Getue. Mathias sagt "Die Brücke!" ... genau so gespenstisch wirkt die Szene.

Über einen Umweg machen wir uns doch noch an Brokdorf heran. 2 weitere Sperren sind unvermeidlich. Unser Äußeres (ohne Helm/Ölanzüge) und das ziemlich neue Auto lassen uns wohl von vornherein in die Kategorie "friedlich" rutschen. Einstudierte Floskeln lassen die Taktik erkennen: Normalbürger sollen nicht unnötig im Vorfeld verschreckt werden.

Wir stellen das Auto ab, gehen auf den Elbdeich, werden nochmal von 4 Grenzschützern mit derselben Zeremonie kontrolliert und nähern uns dann - rechts die breite Elbmündung, links die flache Wilstermarsch - der schon hell angestrahlten Baustelle. Gespenstisch der Anblick: Kolonnen von Polizisten, Mannschaftswagen und Wasserwerfern bewegen sich hin und her, rundherum die 2 Meter hohe Mauer, oben drauf der bekannte Nato-Draht, davor ein 3 Meter breiter Graben, fast wie ein Gefangenenlager im Krieg. Hier soll also eines von "unseren Kernkraftwerken" gebaut werden!!



Nach unserem Rundgang trinken wir noch in der einzigen Kneipe Brokdorfs ("Am Elbufer") ein Bier für 3,70 DM und sprechen mit 2 holländischen Journalisten. Bei ihnen wäre so etwas nicht denkbar. Die einzigen 2 funktionierenden AKW's würden in Kürze stillgelegt. Die Politiker hätten den Volkswiderstand schon früh begriffen und in Holland wäre so etwas wie ein beginnender Polizeistaat nicht möglich. Der ganze AKW-Spuk wäre bald vergessen, weil auch vollkommen überflüssig.

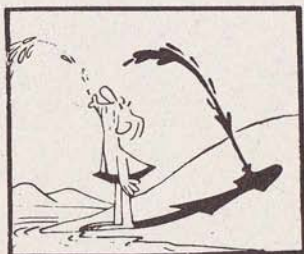
Der Anmarsch

Am Samstag kurz vor 8 Uhr spreche ich mit der Kneipenputzfrau unten in der Küche. Sie meint, in der ganzen Gegend sei der Teufel los. Ihr Mann - bei der Feuerwehr - sei schon seit 6 Uhr früh im Einsatz! Aus dem Polizeifunk, den sie ja eigentlich nicht hören dürfte, weiß sie zu berichten, daß kurz hinter Itzehoe die ersten 'Molotow-Coctails' geworfen wurden. Verletzte, alles ein Durcheinander.

Wenn ich "noch raus wolle", müßte ich mich beeilen. Bald ist alles dicht! Mathias und ich früstücken hastig. Wir starten in Richtung Wilster. Am Rande von Itzehoe die erste Sperre. Wir kommen schnell durch. Schrittempo in kilometerlangen, nicht abbrechenden Schlangen. 3 Km vor Wilster gibt's kein Weiterkommen mehr. Wir stellen das Auto ab und beginnen unseren Marsch.

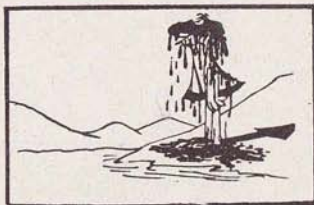
Wir kommen mit einem älteren Mann aus Itzehoe zusammen. Er will auch nach Wilster zur Großkundgebung. Schildert uns

die Stimmung vor Ort. Für mich das Wichtigste: er wisse von Bekannten, daß die Bundeswehr in Itzehoe in Alarmbereitschaft sei.



Schon kommt uns der lange Demonstrationszug unterhalb der Brücke entgegen.. Wir sehen uns von oben die verschiedenen Gruppen im Demo-Zug an. Entdecken die ersten, die sich mit allerlei gefährlichen Gegenständen bewaffnet haben. Davon wollen wir uns absetzen. Davor und dahinter andere, von uns als "Gewaltlose" eingestufte. Doch die Grenzen sind unscharf. Wo schließen wir uns an? Brokdorf ist noch über 10 km entfernt. Wir marschieren zunächst irgendwo mit. Bleiben aber immer wieder stehen, um zu sehen, wer und was uns umgibt. Beim Anblick einiger Demonstranten wird mir doch Angst und Bange. Frauen und Männer zwischen 17 und 25, beide Hände voll mit lebensbedrohlichen Stangen, Ketten und sonstigen Geräten. Was sich in ihren Rucksäcken befindet, läßt sich nur ahnen. Das sind also die sogenannten Militanten. Nicht viele, aber es gibt sie als konkrete Menschen in der BRD. Ich beobachte sie. Ihr Verhalten, ihr Aussehen, ihre Gesichter. Sie scheinen

fest entschlossen. Habe den Eindruck, daß sie nichts mehr zu verlieren haben.



3 km weiter setzen sie sich ab, um über die Felder den Polizeisperren zu entgehen und die Waffen zu retten. Wir gehen den kürzeren, "geordneten" Weg, lassen uns zweimal auf Waffen hin durchsuchen und sind nun beim ersten Pulck, der das Baugelände erreicht. Die letzten 3 km sind wir zusammen mit einem freien Fotografen aus Hamburg gelaufen. Ist schon fast 60 und hat die ganze Brokdorf-Geschichte miterlebt. Erzählt uns von den Demos 76/77, als er kurzzeitig verhaftet wurde. Die Nacht-und Nebel-Aktion damals (Stoltenberg hatte über Nacht die Baufahrzeuge anfahren lassen) hätte schon damals Zehntausende mobilisiert. Mathias und ich haben in Brokdorf vor, wieder über den Elbdeich entlang von hinten an das Baugelände heranzukommen. Doch da gibt's kein Durchkommen. Die Polizei will offenbar nach ihrer Strategie die Hinterrfront absichern. Wir nähern uns vorsichtig dem Bauplatz von der Seite. Vor uns eine 'Hundertschaft' BGLer an der Straßenseite. Sollen wir einfach vorbeigehen? Angst. Roboterhafte Marionetten. Ihre Helme, Uniformen, Waffen und Schilder drücken die pure Ge-

walt aus. Erfahrbarer als die Überall in der BRD versteckten Atomsprengköpfe.

Wir blieben stehen. Eine Frau mit einem kleinen Jungen überholt uns. Sie gehen wie selbstverständlich in Richtung Bauplatz. Wir folgen ihnen, vorbei an der Hundertschaft: 100 gleichgültige Gesichter. Was mag in ihnen vorgehen? 3 Tage später sagt ein Polizist in 'Panorama', daß er auch in der 'Kernenergie-Sache' wegen der fehlenden Entsorgung auf die Straße gehen könnte - doch nun sei er hier als Polizist. Die Polizisten, die wir sehen, sind offenbar völlig übermüdet, dösen vor sich hin und warten auf den nächsten Befehl. Wie sehen diese Befehle aus? Wie werden sie ausgeführt von diesen überstrapazierten, gereizten Jungen? Ich muß öfter an unsere Schüler denken, vor allem an einige aus meinem 10-er-Physik-Kurs. Drei von ihnen haben aus dem ganzen Chaos von Schulabschlüssen und Arbeitsmarktsituation den Schluß gezogen, beim BG eine "sichere" Existenz zu suchen. Trotz Auseinandersetzungen um Kernenergie, Atomstaat und wie es anders aussehen könnte.

Die letzten 300 m gehen wir zögernd. In der Ferne sehen wir Zehntausende auf uns zukommen. Auf der linken Seite die querfeldeinrennenden Militanten, die offenbar ihr Ziel erreicht haben. Eine Weile kommt uns der Gedanke, von diesen Gruppen im Sog der zu erwartenden Menschenmassen unfreiwillig an den Bauzaun und damit in die gewetzten Messer der Polizei gedrängt zu werden. Eine halbe

Stunde später erwies sich dieser Gedanke als falsch - vielleicht auch ein verinnerlichtes Vorurteil, übernommen von den Medien. Es zeigte sich bald, daß sich jeder selbst entscheiden kann, welche Form der Aktion er zu tragen gedenkt. Eine wichtige Erfahrung!



Die Demo

Noch scheint die Luft rein. Kein Megaphonauf Ruf, nichts! Ich wage mich an den Bauzaun heran, bleibe vor dem Graben inmitten der militanten Gruppe stehen und filme kurz ein paar Abschnitte des mit Polizeieinheiten gespickten Baugeländes samt Mauer und Zaun. Neben mir einen Jungen mit Bolzenkneifer und Wurfanker am Tau. Die ersten Angriffe wurden geplant.

Ich verschwinde eilig in die Menge. 15 Minuten später werden die ersten Steine auf den Bauplatz und auf die dort postierten Polizisten geworfen. Plötzlich ist auch schon jemand am Bauzaun hochgeklettert. Mit einem Bolzenkneifer knackt er Teile des Natodrahts. Was wird passieren? Die große Masse und auch wir gucken einfach nur zu. Ich merke, daß ich hilflos und unsicher bin. Mir kommt das Gefühl, daß wir am Bauplatz nur Kulisse sind,

Kulisse für die "Militanten" auf beiden Seiten. Wir stehen nur herum und warten ab, was passiert. Von den Bauzaunstürmern abgesehen geschieht nichts, nichts wird zum Ausdruck gebracht. Es müßte doch andere Formen gewaltlosen Widerstandes geben mit dem Ziel, den Wahnsinn als Wahnsinn sichtbar zu machen!



Auch den 10 000 Polizisten. So aber folgt das, was kommen mußte und leicht zu rechtfertigen ist. Mit Wasserwerfern und aufmarschierenden Hundertschaften werden die Militanten und auch die andren vertrieben. Dann das sinnlose Kleingemetzel: Etwa 100-200 Demonstranten werfen alles, was sie mitgebracht haben, auf die Polizeifront und die Wasserwerfer. Ein Polizist gerät bei der Verfolgung eines militanten Demonstranten in den Wassergraben. Zwei militante Demonstranten schlagen auf ihn ein, andere drängen wenig später diese beiden Demonstranten zurück, ziehen den Polizisten an Land und kümmern sich um ihn. Das alles auf einer Fläche von 200x200 m. Wie bei einem makaberen Schaukampf auf der Bühne stehen die Reporter direkt daneben und machen ihre Sensationsfotos, die in den Stunden und Tagen danach die Medien beherrschen.



Die Flucht

Der ganze Spuk endet plangemäß. Plötzlich landen mehrere BG-Hubschrauber hinter uns auf der Weide. Für einen Moment lang sind wir umzingelt. Uns packt die Angst. Wir rennen, was die Beine hergeben. Uns glückt die Flucht noch. Die Einkesselten, ob gewalttätig oder nicht, werden zum Teil brutal zusammengeknüppelt.

Wir laufen im letzten Drittel des langen Demonstrantenzuges in Richtung Wilster. Plötzlich landen wieder links und rechts vom Weg zwei BG-Hubschrauber. Haufen von Polizisten springen heraus, formieren sich, schneiden hinter uns die Demo-Kette ab und beginnen auf die heimkehrenden Demonstranten einzuschlagen. Neben mir ruft ein Berliner dazu auf, die eingekesselten zu unterstützen. Einen Moment lang denk ich genauso. Doch wir hätten bei der Unterstützung keine Chance und würden nur selbst geknüppelt. Die Medien berichten später darüber so gut wie nicht. Die meisten um uns entschließen sich, nicht einzugreifen, sondern laufen wie wir voller Angst davon. Zunächst zögernd, dann hastiger. Es sollte nicht der einzige Angriff bleiben. Etwa

200 m vor uns beginnt sich derselbe Akt zu wiederholen. Jetzt erscheinen links und rechts jeweils 10-15 Polizei-Einsatzwagen. Wieder springen die Polizisten auf die Straße und beginnen, den nächsten Demo-Abschnitt anzugreifen.

Ich laufe, was die Beine hergeben. Es gelingt uns noch gerade, zwischen den aus den Mannschaftswagen herauspringenden Polizisten hindurchzuschlüpfen, einen breiten Graben und einen Stacheldraht zu überwinden und vorerst auf der Weide zu verschwinden. Unser Glück - Polizisten agieren nicht als Individuen, sondern nur nach erfolgtem Hundertschafts-Befehl! Hinter uns derselbe erschreckende Anblick wie vorher. Wahlos prügeln die jetzt funktionierenden Polizisten auf die Demonstranten ein, nehmen etliche fest und führen sie mit Fußtritten ab. So entsteht die später über Funk und Fernsehen verbreitete Anzahl von 240 verhafteten Demonstranten. Die Staatsgewalt braucht jetzt vorzuzeigende Opfer, um den Sinn des in der Nachkriegszeit größten Einsatzes von über 10 000 aus der gesamten BRD zusammengekarteten Polizisten zu demonstrieren.



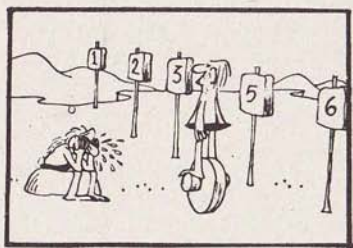
Wir schleichen in das Dunkel hinein, entlang der tiefen Grä-

ben. Unterwegs treffen wir zwei aus Pinneberg, die auch entkommen waren. Wir einigen uns, die Sperrzone (5 km um Brokdorf herum) zu verlassen und im



großen Bogen in Richtung Itzehoe zu flüchten. Wir passieren gerade einen Querweg, da taucht hinter uns am Himmel ein Polizeihubschrauber auf und leuchtet mit Scheinwerfern systematisch das gerade hinter uns gelassene Gelände ab. Wir werfen uns in die Gräben. Der Scheinwerfer erwischt uns nicht.

Nach ein paar Kilometern kommen wir an die Stöhr, ein unüberwindbares Hindernis. Wir folgen dem Lauf dieses Elbe-Seitenarms und nähern uns einem von weitem sichtbaren, hell angestrahlten Stauwerk - eine Polizei-Station. Zwei Container versperren den Weg. Es wimmelt von Polizisten. Unmittelbar vor uns Stacheldraht, der uns den Weg über die Stauwerk-



brücke versperrt. Unwillkürlich erwarte ich - und wie sich später zeigte, auch Mathias - ein plötzliches Aufleuchten eines Scheinwerfers und ein "Händehoch!" Doch es tut sich nichts. Wir verschwinden wieder im rettenden Dunkel und warten - es gibt nämlich keinen anderen Ausweg. Erst kurz vor Mitternacht verschwinden die Polizisten. Wir sind schon halb erfroren. Über uns die BG-Hubschrauber im Formationsflug. Der Staat zeigt noch einmal die Zähne.

Nach der Entwarnung marschieren wir noch 2 km am Deich entlang. An einer Kreuzung begegnen wir den ersten zivilen Fahrzeugen. Ein Bauernjunge aus der Nähe von Brokdorf nimmt uns in seinem PKW bis Heiligenstedt mit. Er gibt uns die erste Gewißheit, daß die heutige Massendemonstration nicht umsonst war. Die meisten Bauern rund um Brokdorf arbeiten im BUU (Bürgerinitiative Umweltschutz Unterelbe).

Nur die Brokdorfer selbst seien systematisch gekauft und propagandistisch eingemacht worden (ein Schwimmbad für das 600-Seelendorf, hohe Preise für den Verkauf des Baugeländes). In der letzten Zeit sei der Widerstand vor Ort abgeflaut. Resignation sei aufgekommen. Bonn, Stoltenberg und Atommaffia würden wohl zur Tagesordnung übergehen. Heute aber hätten sie gesehen, daß sie nicht allein sind. Schon um des "sozialen Friedens" wegen müßten die maßgeblichen Politiker jetzt doch zur Besinnung kommen. Eine berechtigte Hoffnung?



Nachbetrachtung auf dem Heimweg

Stichwort 'Gewaltfreiheit':
In Zukunft darf dieses Prinzip nicht bedeuten, daß 100 000 Menschen nach langem Marsch am Bauplatz passiv herumstehen und die Kulisse für ein medienwirksames Kleingemetzel bilden. Die Kräfte müssen so eingesetzt werden, daß am Zielort der Aktion ein breites Spektrum gewaltlosen Widerstands, demonstrativer Aufklärung über den keimenden Atomstaat und phantasievoller Beiträge für eine menschenwürdigen Zukunftsgestaltung sichtbar wird.

Stichwort 'Atomkraftwerke/Atomstaat':

Für mich bedeutet die 15-Stunden-Aktion in der Wilstermarsch so etwas wie eine 'Schlüssel-Erfahrung'. Vorher über den Kopf angeeignete Wissens Elemente zum Komplex 'Atomkraft-Atomstaat-Widerstandsbewegung' fügen sich jetzt zu einem anschaulichen, wenn auch widersprüchlichen Bild zusammen, in dem ich als konkret handelnder Mensch betroffen und gefordert bin:

- 'Gewalt' in struktureller und personifizierter Form
- 'Angst' beim Anblick des KZ-ähnlich abgeschirmten Symbols technologisch-gesellschaftlichen "Fortschritts", beim Anblick der von Staats wegen funktionierenden Polizisten, aber auch beim Anblick der jugendlichen militanten Demonstranten, die in ihrer gewiß nicht selbst verschuldeten Ohnmacht und Perspektivlosigkeit blind zurückzuschlagen und doch kaum mehr bewirken, als Anlaß zur Kriminalisierung der Gesamtbewegung zu sein.
- 'Unsicherheit', wie es weitergeht, welche Widerstandsformen sinnvoll sind, und was man selbst mit all seinen mitgeschleppten Widersprüchen und eingepflichten Schwächen dazu beitragen kann.

'Schule' als bürokratische Institution ist Staatsgewalt mit anderen Mitteln! Was auf dem Bauplatz die Polizisten sind, sind in der Schule die sie prägenden Strukturen und die Lehrer als die Vollzugsbeamten. Auf dem Bauplatz ist es die physische Gewalt, in der Schule die psychisch wirksam werdende Gewalt. Was in der Schule für die handelnden Subjekte 'Gebrauchswert' hat, muß gegen die Institution bzw in ihren 'Nischen' durchgesetzt werden. Schule als staatliche Regelschule verhindert ein Lernen, wodurch die beteiligten Subjekte in dieser Gesellschaft Wesentliches erfahren und erproben könnten.

In einem sich etablierenden Atomstaat kann es auch keine humane Staatsschule geben. Da helfen

auch keine fortschrittlichen Curricula, kleine Modifikationen im organisatorischen Gebäude und auch keine jahrelangen Kampagnen für eine Stunde weniger Lehrerarbeit.



Wir Lehrer aber sind in der Regel qua Biographie, Ausbildung und Auftrag nichts anderes als der 'universelle Laie', der eigentlich in keinem gesellschaftlichen Bereich durch Ansammlung gewachsener Erfahrung kompetent ist, nie erwachsen wird (werden kann!), nie etwas authentisch verkörpern kann, sondern immer nur Erfahrungen, Handlungen, Lösungen und sinnentleerte Fakten in pädagogisierter Form auf dem Papier und im Munde mit sich herumträgt und anbietet, was zudem noch unter den Selektionsbedingungen Tauschwert-Charakter annimmt: Was muß ich als Schüler davon reproduzieren können, um 12-15 Punkte zu schaffen? Die Konsequenzen sind Beliebigkeit der Inhalte, Gleichgültigkeit gegenüber den Folgen von Lernen und - bestenfalls - ein schlechtes Gewissen!



Gelöst wird das Ganze bestimmt nicht dadurch, daß gerade die noch aktivsten Lehrer als Arbeitsplatzinhaber isoliert jahrelang ihre Kräfte damit vertun, um eine Stunde weniger von dieser entfremdeten Arbeit tun zu müssen. Dadurch ändert sich weder die Qualität der Arbeit und die der Institution Schule, noch haben wir Lehrer als konkret handelnde Individuen dieser Gesellschaft die Chance, über die Funktion loyaler und privilegierter Staatsdiener hinaus uns ernst zu nehmen und die Voraussetzungen unseres wichtigen Auftrags (sofern Extrapersonen dafür erforderlich sind!) - die phantasiervolle Vermittlung zentra-

ler gesellschaftlicher Fragestellungen und ihrer Antwortmöglichkeiten - erst zu schaffen!

Ein Ansatz hier und heute könnte sein, zumindest punktuell ein wirkliches gesellschaftliches Problem als Person anzunehmen, also echte soziale Erfahrungen außerhalb der Schule zu sammeln und in seinen schulinternen Handlungen zu verkörpern! Die vom Staat - aus andern Gründen - angebotene Strategie der Teilzeitbeschäftigung könnte hierbei eine Hilfe sein!

Beltershausen, d. 6. März 1981
Hartmut Bölts



Eine Bitte an alle Soznat-Autoren!

Daß in Soznat von der ersten bis zur letzten Zeile noch alles original handgemacht ist, fällt sicher auch dem publizistischen Laien auf Anhieb auf: Die Redaktion schreibt und redigiert nicht nur, sie sucht auch Illustrationen, macht Anzeigen, klebt, tippt, zeichnet usw. Damit wir in dem 2-Monat-Rythmus von Soznat auch noch zu was anderem als gerade nur bis zur nächsten Nummer kommen, möchten wir unsere Autoren bitten, ihren (geplanten) Betrag in möglichst umbruchfähigem Zustand bei uns einzureichen. Dazu gehört insbesondere:

- ★ *Möglichst schwarze Lettern auf möglichst weißem Papier*
(Neues Farbband o.ä.)
- ★ *Textformat 1-spaltig (40 Zeilen von max. 8 cm Breite)*
- ★ *Passende Illustrationen, möglichst in guten Schwarz-Weiß-Kopien im 1- oder 2-Spaltenformat*

Für diese Mühe gibt es dann für jeden Soznat-Autor auch 5 Belegexemplare umsonst. Und natürlich die Gewähr, von dem kleinen, aber wichtigen Kreis gleich (oder so ähnlich) Gesonnener gelesen zu werden.

Vom EKG zur WAA

FÄCHERÜBERGREIFENDE PHYSIKPROJEKTE FÜR DIE OBERSTUFE

Armin Kremer

Man blättert sie häufig nur durch und legt sie dann doch wieder lustlos zur Seite - die Lehrerfortbildungsprogramme. Egal, ob es sich um Lehrgänge handelt, die die einschlägigen Berufs- und Fachverbände anbieten, oder um solche, die von regionalen Lehrerfortbildungsinstitutionen durchgeführt werden, den Schwerpunkt des Lehrgangsangebots stellen fast immer fachwissenschaftlich orientierte Themen dar: Sei es, daß die Elementarteilchentheorie zum x-ten Mal elementarisiert und die Optik wieder einmal unter die Lupe genommen wird, oder daß man sich dem Mikrocomputer als universeller Experimentierhilfe im Physikunterricht zuwendet.

In jüngster Zeit findet man zunehmend solche Themen, die den Lehrer mit den neuesten Ergebnissen aus der Forschung seiner Wissenschaft bekannt machen. Astrophysik, Relativitätstheorie und Quantenmechanik führen dabei die Hitliste an.

An mangelnden Zuspruch fehlt es solchen Fortbildungslehrgängen nicht - im Gegenteil, häufig ist die Nachfrage so groß, daß sogar ein Lehrgang wiederholt wird. Eingerahmt von "Fest"-Vorträgen, die von eigens hierfür geladener Wissenschaftsprominenz gehalten werden, haben solche Lehrgänge kaum noch Unterrichtsrelevanz, sondern erfüllen eher die Funktion professioneller Statusbestätigung. Lehrerfortbildungslehrgänge, die von dieser traditionellen Konzeption abweichen, sind dagegen äußerst selten.



Einer der wenigen Ausnahmen war der Lehrgang *FÄCHERÜBERGREIFENDE PROJEKTE IN DEN PHYSIKGRUNDKURSEN DER SEKUNDARSTUFE II*, der in der letzten Januarwoche im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung in der Reinhardswaldschule stattfand (1). Da Ausnahmen bekanntlich nicht die Regel sind, verwunderte es niemanden, daß es von Seiten der Lehrgangsführung fast ein Jahr zähen Ringens bedurfte, bis der Lehrgang überhaupt in das Fortbildungsprogramm aufgenommen wurde. Hinausgezögert wurde die Entscheidung immer wieder in der Begründung, daß aufgrund der großen Nachfrage nach den traditionellen Lehrgangsthemen kein Termin mehr frei sei, wobei man sich zugleich recht skeptisch zeigte, ob das Thema überhaupt seine Interessenten finden würde!

Seine Interessenten hatte es schließlich gefunden, wenn gleich die Zahl auch weit hinter den allgemeinen Erwartungen zurückblieb - doch Qualität heißt nicht (unbedingt) Quantität.



So begann die Tagung nicht mit einem "Fest"-Vortrag, sondern mit einer Diskussionsrunde über die Interessen und Erwartungen der Teilnehmer. Kritisiert wurde vor allem die primär an der traditionellen Fachsystematik ausgerichteten und strukturierten Oberstufenlehrpläne mit ihrem hypertrophen Wissenschaftsanspruch, die kaum mehr (alternative) Freiräume offen ließen.

(1) Die Lehrgangsführer(innen) waren: Erich Pompl, Walter Reichenbacher, Hanne Müller-Arnke und Renate Peter.

Die Folge sei zunehmende Unlust, Gleichgültigkeit und Desinteresse, und das nicht nur bei den Schülern, sondern inzwischen auch verstärkt bei den Lehrern. Als notwendige Konsequenzen wurden genannt:

- stärkere Ausrichtung des Faches an aktuellen und allgemein gesellschaftlichen Themen bzw.
- Hereinholen schülerrelevanter außerschulischer Realitätsbereiche in den Unterricht,
- Förderung der Selbsttätigkeit der Schüler bei Planung und Durchführung des Unterrichts und
- stärkere Einbeziehung mehrdimensionaler Lernaktivitäten, nicht nur intellektuell-kognitive, sondern auch sozial-affektive, handwerklich-motorische und ästhetisch-künstlerische.

Die Frage, wie diese Zielsetzungen im Unterricht umgesetzt werden können und wie eine entsprechende Unterrichtskonzeption aussehen könnte, wurde in fünf Arbeitsgruppen an den Themen **MECHANIK, ELEKTRONIK, PHYSIK IN DER MEDIZIN, WIEDERAUFBEREITUNGSANLAGE und SPAREN VON HEIZENERGIE DURCH BAULICHE MASSNAHMEN** diskutiert. Spätestens hier zeigte sich für die Teilnehmer, daß es nicht immer einfach ist, den selbstgestellten Anforderungen gerecht zu werden und sie konsequent durchzuhalten. Der Grund lag manchmal weniger in den zu hohen Anforderungen, als vielmehr in der Fachsystematik selbst.

Insbesondere die **MECHANIK**, mit der seit nunmehr schon über 100 Jahren (!) die Oberstufenphysik begonnen wird, und die inzwischen sowohl bei den Schülern als auch bei den Lehrern regelrechte Alpträume auslöst, war der härteste Brocken: *Ausgehend von möglichen Interessenschwerpunkten der Schüler am Auto, Motorrad, Mofa oder Fahrrad (2), stellte*

die Arbeitsgruppe einen Grundkurs zusammen, der nach einem sog. "Bausteinprinzip" konzipiert ist, und der eine "offene" Gestaltung der Lehrinhaltsaspekte und -formen ermöglicht. Die einzelnen Bausteine sind: Motor, Kinematik, Kraft, Energie, Impuls und Kurvenfahrt.

Ein historischer Ansatz wurde im Grundkurs **ELEKTRONIK** verfolgt. Von der "Geschichte der Nachrichtemübermittlung" ausgehend, wurde der Weg "Von der Röhre zum Transistor bis zum integrierten Schaltkreis" aufgespürt. Durch eine Aufteilung des Kurses in einen sog. Experimentier- bzw. Bastelteil, in dem die elektronischen Bausteine behandelt werden, und in einen sog. Referateteil, in dem u.a. die "Rolle des Rundfunks als Instrument der Politik im 3. Reich" und die der "Elektronik in der technologischen Revolution" verfolgt werden, wurde versucht, den unterschiedlichen Lern- und Arbeitsinteressen der Schüler entgegenzukommen.



PHYSIK IN DER MEDIZIN ist ein Thema, das im Physikunterricht bislang keine Beachtung gefunden hat. Dabei handelt es sich jedoch um einen Sachverhalt, mit dem jeder seine Erfahrungen gemacht hat, sei es in der Arztpraxis oder im Krankenhaus: *Hierauf wurde anhand von fünf Beispielen ein-*

gegangen:
Blutdruckmessung, Elektrokardiogramm (EKG), Blut-senkung, Bestimmung des Erythrozythendurchmessers und Ultraschalldiagnostik.

Obwohl das Thema **WIEDERAUFBEREITUNGSANLAGE** gegenwärtig zu den meist diskutierten Themen gehört und in der Öffentlichkeit heftige Kontroversen ausgelöst hat, wird darüber im Physikunterricht kaum ein Wort



(2) vgl. W. Westphal: Physik und Verkehrssicherheit - Versuch eines lebenspraktischen und an den Realvorgängen orientierten Mechanik-Grundkurses in: Der Physikunterricht, Heft 2/80, S. 25 ff

verloren: Hierüber sachlich zu informieren und den Zusammenhang mit der Diskussion um die Kernenergie darzustellen, wurde von der Arbeitsgruppe anhand folgender Leitthemen versucht: Die Rolle der WAA im Energiekonzept, was geschieht in der WAA?, Sicherheitstechnische Probleme, Plutonium, radioökologische und soziale Auswirkungen.

Bedingt durch die steigenden Energiepreise in den letzten Jahren, ist das Thema SPAREN VON HEIZENERGIE DURCH BAULICHE MASSNAHMEN in aller Munde. Was dem Verbraucher auf diesem Gebiet jedoch häufig fehlt, sind Informationen, die es ihm ermöglichen, unter Berücksichtigung physikalisch-technischer Zusammenhänge sowohl die wirtschaftlichste als auch die für den Wohnkomfort günstigste Lösung beurteilen zu können:

Auf dem Hintergrund von Besichtigungen und Erkundungen von Neubauten und Altbauinsatzelementen sowie Besuchen von Verbraucherberatungsstellen, Heizungs- und Baufirmen wurden von der Arbeitsgruppe folgende Maßnahmen zur Reduzierung des Energieverbrauchs bzw. der Energieverluste behandelt: Wärmedämmung bei Dächern, Fenstern und Wänden, technische Möglichkeiten bei der Heizung, Energie zu sparen, Alternativen zur herkömmlichen Brauchwassererwärmung (Sonnenkollektoren) und integrierte

Energiesysteme (konventionelle Heizung plus Sonnenkollektoren plus Wärmepumpe). Dabei wurde bewußt auf eine an der traditionellen Fachsystematik der Wärmelehre ausgerichtete Unterrichts-konzeption verzichtet, um neben den grundlegendsten physikalisch-technischen Aspekten den politisch-ökonomischen und ökologischen Zusammenhang zur Energie-Politik nicht aus den Augen zu verlieren.

Am Ende der Tagung waren sich die Teilnehmer trotz der unterschiedlichen Bearbeitung der Themen in dem Punkt einig, daß ein solcher Projektunterricht Teile des herkömmlichen und in den Oberstufenlehrplänen fixierten Stoffes unberücksichtigt lassen muß. Dafür versuche er jedoch stärker mit dem Schüler zu arbeiten und die physikalisch-technischen Sachverhalte erfahrbarer zu machen, ein Ziel, an dem es noch weiter zu arbeiten gilt.

Die Unterrichtsmaterialien sind zu Fotokopierkosten erhältlich bei:
AG Soznat
Ernst-Giller-Str. 5
3550 Marburg/Lahn

Kontaktadresse zum Thema "Fächerübergreifender Projektunterricht im Physikunterricht der Sek. II:

Walter Reichenbacher
Sonnenstr. 2
62 Wiesbaden-Bierstadt



NATURWISSENSCHAFTEN/MATHEMATIK IN DER SEKUNDARSTUFE II

zum Thema

RELEVANZ-KRITERIEN FÜR DEN NATURWISSENSCHAFTLICHEN-MATHEMATISCHEN
UNTERRICHT
PROJEKTORIENTIERTER UNTERRICHT ODER FACHSYSTEMATISCH ORIENTIERTER
UNTERRICHT (KURSSTRUKTURPLÄNE)

- ZEIT: 13. MAI 1981 von 9.30 - 17.00 UHR
- ORT : HESSISCHES INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG
AUSSENSTELLE JUGENHEIM
6104 SEEHEIM-JUGENHEIM, SCHLOSS HEILIGENBERG
- KOSTEN: DIE FAHRTKOSTEN DER TEILNEHMER WERDEN (TEIL-
WEISE) ERSETZT
- BEURLAUBUNG: DIE TAGUNG WURDE ALS FORTBILDUNGSVERANSTALTUNG
VOM HESSISCHEN KULTUSMINISTERIUM GENEHMIGT
- ANMELDUNG BEI: WALTER REICHENBACHER, SONNENSTR.2,
6200 WIESBADEN - BIERSTADT

➡ ÖKOLOGIE FÜR PÄDAGOGEN ⬅

ÖKO - PÄD

EINE NEUE ZEITSCHRIFT FÜR LEHRER ALLER SCHULSTUFEN UND SCHÜL-
FÄCHER, DER JUGENDARBEIT UND DER ERWACHSENENBILDUNG

ÖKO-PÄD WILL ÖKOLOGISCHES GEDANKENGUT VERBREITEN; NICHT AUF DER BASIS EINES ISOLIERT VERSTANDENEN UMWELTSCHUTZES (SEI ES BIOLOGISCH: NATUR- UND LEBENSCHUTZ ODER TECHNISCH ALS REINHALTUNG VON WASSER, BODEN UND LUFT), SONDERN UNTER ZUGRUNDELEGUNG DES UMFASSENDEN ÖKOLOGIE-BEGRIFFS, DER GRUNDFRAGEN DER WACHSTUMSPOLITIK, DIE ENERGIE- UND ROHSTOFFVERSORGUNG, DAS NAHRUNGSMITTELPROBLEM, DIE VERKEHRSPOLITIK (STRASSENBAU, VERKEHRSMITTEL, AUCH ASPEKTE DES STÄDTEBAUS) UND SCHLIESSLICH MÖGLICHKEITEN EINES ALTERNATIVEN LEBENSSTILS EINSCHLIESST.

ÖKO-PÄD ERSCHEINT VIERMAL IM JAHR, HAT 52 SEITEN, KOSTET ALS EINZELHEFT DM 6,-- UND IM JAHRESABO DM 24,--. DIE NULLNUMMER ERSCHEINT IM APRIL 1981 UND KOSTET DM 4,--.

Herausgeber: "VEREIN ZUR FÖRDERUNG DER ÖKOLOGIE IM BILDUNGSBEREICH"

Kontaktadresse: Gerold Scholz, Am Thasberg 30, 6149 Rimbach 3
(Volksbank Weschnitztal, BLZ 50962423,
Konto Nr. 2040360)

UNTERRICHTSMATERIALIEN UND UNTERRICHTSEINHEITEN ZU EINEM THEMA MIT
STRAHLENDER ZUKUNFT

★ ★ **KERNENERGIE** ★ ★



UNTERRICHTSMATERIALIEN ZUR ATOMENERGIE 114 S.

5. z.T. überarb. Auflage, September 1979 5,--DM

(Hrsg): AK Schule, Bund für Umweltschutz,
Postfach 1141, 7400 Tübingen



UNTERRICHTSMATERIALIEN ZUM THEMA ENERGIE-
VERSORGUNG FÜR DIE FÄCHER PHYSIK, CHEMIE, 124 S.

DEUTSCH UND SOZIALKUNDE 6,--DM

November 1979

(Hrsg): Bundesverband Bürgerinitiativen
Umweltschutz e.V., Geschäftsstelle,
Hellbergstr.6, 7500 Karlsruhe 21

Die beiden Lehrerhefte zum Thema "Atomenergie" und "Energieversorgung" bieten eine Menge Arbeitsmaterial für den Unterricht. Sie befassen sich beide mit dem Thema Energie sowohl aus physikalischer und technischer wie aus politischer und ökonomischer Sicht.

Aus dem Inhalt:

"Atomenergie": Einführung in die physikalischen und technischen Grundlagen, Funktionsweise und Sicherheitsprobleme bei Atomkraftwerken, Brennstoffkreislauf, Wirkung radioaktiver Strahlung, Alternativen, Politische Hindergründe.

"Energieversorgung": Alternative Energiequellen, Energieverbrauch-Wirtschaft-Wohlstand-Arbeitsplätze, Schwierigkeiten der Energiegewinnung.



UNTERRICHTSEINHEIT ATOMENERGIE FÜR SEK.I u.II 70 S.

2.Auflage, Göttingen 1981 14,--DM

(Hrsg): Göttinger Arbeitskreis gegen Atomenergie,
Postfach 45, 3400 Göttingen

Die UE wurde von einer Hauptschullehrerin und Mitarbeitern des "Göttinger Arbeitskreises gegen Atomenergie" erstellt. Die nach 12 Themenbereiche gegliederten Materialien enthalten Vorschläge für die Unterrichtsplanung sowie Arbeitsblätter, Projektionsfolien und Bastelanleitungen zur Demonstration alternativer Energiequellen.

Aus dem Inhalt: Kernphysikalische Grundlagen, die Wirkung radioaktiver Strahlen, Gefährdung durch radioaktive "Niedrig"-Strahlung?, wie funktioniert ein Atomkraftwerk?, Brennstoff-"kreislauf", Atom Müll und Wiederaufbereitung, der Reaktorunfall von Harrisburg, sind Atomkraftwerke sicher?, sind Atomkraftwerke unversichtbar?, Widerstand gegen Atomanlagen, Alternative Energiequellen.



MATERIALSAMPLUNG ZUR KERNENERGIE

107 S.

Groß-Gerau 1980

4,--DM

Ulrike Kron-Traudt, Hanne Müller-Arnke

erhältlich bei: Hessisches Institut für
Lehrerfortbildung (HILF)
Hauptstelle Reinhardswald-
schule, 3501 Fulda 1

Grundlage der Materialsammlung sind Fotos von Plakaten, die auf einer Schülersausstellung zum Thema "Kernenergie" dargestellt wurden.

Aus dem Inhalt: Wie funktioniert ein Kernkraftwerk?, radioaktive Strahlung, der Weg des Urans, Sicherheitsrisiken, wem gehören die Kernkraftwerke?, brauchen wir mehr Energie?, Energiealternativen, Energie und Wachstum.



ENERGIEVERSORGUNG DURCH KERNKRAFTWERKE

228 S.

IPN Curriculum Physik für das 9.u.10.Schul-
jahr, Klett Verlag, Stuttgart 1980

12.80DM

Helmut Mikelskis, Roland Lauterbach

Die in der 2. Auflage erschienene und aktualisierte Ausgabe ist eine erprobte UE, die sich nicht nur für den Unterricht in der Sek.I, sondern auch in der gymnasialen Oberstufe eignet. Die UE gliedert sich in 18 Texte, in denen Bilder, Diagramme, Tabellen, Experimente und kurze Textauszüge enthalten und jeweils mit entsprechenden Aufgaben bzw. Arbeitshinweisen für den Schüler versehen sind.



UNTERRICHTSMATERIALIEN ZUR DISKUSSION
UM DIE ERRICHTUNG EINER WIEDERAUFBEREITUNGSANLAGE, Kiel 1980

420 S.

Helmut Mikelskis u.a.

erhältlich bei: Helmut Mikelskis, IPN,
Olshausenstr.40-60
2300 Kiel

Die Studie wurde vom "Arbeitskreis Curriculummaterialeien für Pädagogen und Erwachsenenbildner am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN)" in Kiel erstellt, dem Mitarbeiter des Instituts für Lehrerfortbildung Hamburg, des Öko-Instituts in Freiburg, des IPN und der Hamburgischen Elektrizitätswerke angehörten. Absicht der Studie ist es aufzuzeigen, wie unterschiedliche Verwertungsaspekte den Informationsgehalt von Texten, Karrikaturen und Zeitungsmeldungen bestimmen. Der überaus umfangreiche Materialteil, dem Fragen des methodischen Vorgehens vorangestellt sind, gliedert sich wie folgt auf: In einen Einleitungsteil "Fallstudie Wiederaufbereitungsanlage", in dem zentrale Fragen problematisiert und auf entsprechende Schwerpunkte hin zentriert werden, und in vier Themenhefte, die bereichsspezifische Erweiterungen darstellen: Brennstoffkreislauf, Ökologie, Wirtschaft-Politik-Wissenschaft, Alternative Energieversorgung-Wohlstand ohne Kernenergie.

MATERIALIEN ZUM THEMA KERNKRAFTWERKE

127 S.

Aulis Verlag Deubner & Co KG, Köln 1979

12.50DM

Helmut Mikelskis

Dieses Buch ist eine kommentierte Dokumentation ausgewählter Unterrichtshilfen, die bis 1979 erschienen sind, und wendet sich an Lehrer aller Fächer und aller Schularten. Vorge stellt werden: Unterrichtseinheiten, Zeitschriftenaufsätze, Sachbücher und Filme.

UNTERRICHTSEINHEITENHEFT 1 : ENERGIE

46 S.

Wolfgang Münzinger

2.50DM

HEFT 2 : KERN - ENERGIE

78 S.

Wolfgang Münzinger, J. Schraub

5, --DM

HEFT 3 : SONNENERGIE

55 S.

Wolfgang Münzinger

5, --DM

erhältlich bei: Wolfgang Münzinger

Lasalle Str.5

6093 Flörsheim am Main

Die UEen stellen drei Teile eines die Fächer Mathematik, Physik und Chemie umfassenden Themas "Energie" dar. Sie sind aus dem eigenen Unterricht des Autors (bzw. der Autoren) hervorgegangen und wurden als Schülerhefte konzipiert, deren Einsatz vorwiegend für Gruppenarbeit gedacht ist. Entsprechend ist auch die Gestaltung der Hefte: Neben zahlreichen Dokumenten finden sich eine Fülle von Arbeitsblättern und Schülerversuchen.

ENERGIEUMWANDLUNG UND ENERGIEVERSORGUNG
IN GEGENWART UND ZUKUNFT

168 S.

Eine gesellschaftsbezogene, interdisziplinäre Unterrichtseinheit für den Mathematik-Physik- und Sozialkundeunterricht Sek.I, Oldenburg 1979

Klaus Benhof-Schauwienold, Erwin Hausdorf

erhältlich bei: Zentrum für pädagogische
Berufspraxis, Universität
Oldenburg, Postfach 2503,
2900 Oldenburg

Die UE ist Teil einer schriftlichen Hausarbeit, die im Rahmen der einphasigen Lehrerbildung entstanden ist. In ihr spiegeln sich nicht nur innovative didaktische Ansprüche wieder, sondern auch die Erfahrungen der Autoren mit der Schulpraxis während ihres Studiums. Geeignet ist diese materialreiche UE nicht nur für den Unterricht in der Sek.I, sondern auch in der Sek.II.

BÜRGERINITIATIVEN GEGEN ATOMKRAFTWERKE

38 S.

Heft 5,6/1977 der Zeitschrift:Wochenschau für politische Erziehung, Ausgabe Sek. I

2,40DM

ENERGIEPROBLEME IN EUROPA

36 S.

Heft 4/1980 der Zeitschrift:Wochenschau für politische Erziehung, Ausgabe Sek. I

3, --DM

erhältlich bei: Redaktion Wochenschau
Adolf-Damaschke-Str. 103/105
6231 Schwalbach/Ts.-Limesstadt

Die beiden Hefte setzen sich aus einer Vielzahl von Artikeln, Grafiken und Statistiken aus der bundesrepublikanischen Presse-landschaft zusammen und sind jeweils themenspezifisch geordnet. Die einzelnen Artikel werden zum Teil durch inhaltliche Sach-informationen, Arbeitshilfen und -vorschläge ergänzt.

Aus dem Inhalt:

"Bürgerinitiativen": Aufstand in Brokdorf, wie es dazu kam, zum Vergleich: Die Bauern in Wyhl, Sicherheit - die ungelöste Frage, der Bürger und die Macht, was Bürgerinitiativen bewirken können.
"Energieprobleme": Energie - woher und wofür?, das Nachholzeitalter, Alternativen - die andere Art, Energie zu sparen.



FREIHEIT VON WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 36 S.
AM BEISPIEL KERNENERGIE UND UMWELTSCHUTZ 5,--DM

Wissenschaftler des Tutoriums Umweltschutz
an der Universität Heidelberg, Heidelberg 1978

erhältlich bei: BBU e.V., Geschäftsstelle
Hellbergstr. 6, 7500 Karlsruhe

In dieser Dokumentation wird in knapper Form dargestellt, welcher Mittel sich Wissenschaftsinstitutionen bedienen, um Arbeiten an aktuellen Umweltfragen zu blockieren und die Veröffentlichung "unbequemer Wahrheiten" zu unterdrücken.



ENTDECKUNG UND IHRE FOLGEN? 152 S.
Unterrichtseinheit zur Wechsel-
wirkung von Physik und Politik 10,--DM

Reihe Roter Pauker, Heft 18, Offenbach 1980

Jürgen Tatz

erhältlich bei: Verlag 2000 GmbH
Postfach 591
6050 Offenbach

Die UE (die sich nicht speziell mit dem Thema Kernenergie beschäftigt) ist Teil eines durchgeführten Grundkurses "Physik und Politik", in der es um das Zweckverhältnis von physikalischer, gesellschaftlicher und politischer Entwicklung geht. In der "Einführungsphase": "Absturz des Kosmos-Satelliten und Skylab"; "Beruf des Physikers" und in der 1. sowie 2. "Arbeitsphase": "Beispiel Rüstung" wird versucht, das Verhältnis von Physik und Politik an konkreten Beispielen zu bestimmen und theoretisch zu verallgemeinern. Die historische Entwicklung des physikalischen Weltbildes zu Beginn der Neuzeit wird in der 3. "Arbeitsphase" in zwei Teilen am Beispiel der "Entdeckung Amerikas" und des "Übergangs vom Mittelalter zur Neuzeit" aufgezeigt.

ak



Schule sollte, kann auch anders sein. Das belegen die

▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲
MATERIALIEN DER BIELEFELDER LEHRERGRUPPE
▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲

erhältlich bei der AG-Söznat, Ernst-Giller Str. 5, 3550 Marburg.

WER ETWA MEINTE,

Unterricht müsse reglementieren, dürfe den Lehrer nicht aus der Dominanz entlassen, der steht bald irritiert vor der Aufforderung: "Ihr dürft mit den Geräten machen, was Ihr wollt". So alleingelassen fühlt sich wohl mancher verunsichert, ehe er sich anstecken läßt von dem Treiben ringsum und ehe schließlich in geordneten Bahnen, immer aber im Gruppenprozeß und mit verteilt wechselnden Rollen, der Unterschied von Demolieren und Demontage gelernt wird. Da sind Arbeitsbögen, Stücklisten, Zeichnungen anzufertigen, Handwerkliches kommt nicht zu kurz, und dem Bewegungs- und Kontakthunger der Schüler kann freier Lauf gelassen werden.

▶ BAND 7: UNTERRICHTSEINHEIT DEMONTAGE, 83 S., DM 5,--

* * * * *

Schule und Arbeitswelt, das seien zwei Paar Schuhe, der kann erleben, wie Schüler in der Diskussion nach einer Betriebsbesichtigung den bestellten Experten im selbstgestrickten Meßnetz fangen: 10 db herunterstellen zu wollen, wo es doch den 8-fachen Lärm ausmacht? Das sind keine subjektiven Vertretbarkeiten mehr, hier treten objektive Interessengegensätze zu Tage. Lärmschutz als Unterrichtsthema bietet so hervorragend Gelegenheit, das Problem um Lohnarbeit und eigene Gesundheit im Kern zu präparieren, sich im Rollenspiel einzuleben - die Funktionen des Betriebsrats und der Geschäftsleitung werden bestimmt nicht mehr verwechselt!

▶ BAND 6: SCHUTZ VOR LÄRM, 85 S., DM 5,--

* * * * *

die Lernmüdigkeit von Hauptschulabgängern zu kennen, dem blühen hier gegensätzliche Erfahrungen. Direktes, sinnliches Körpererleben reißt die Schüler bald aus allzu vertrautem Konsumverhalten und läßt sie eifrig sich die Arbeitsblätter als Lernprogramm zueigen machen. Das Prinzip "Anfassen" öffnet für den Umgang mit Empfindungen und Emotionen, die nicht mehr brutal, weil sonst belächelt, überspielt werden müssen. Spiel, Bewegung, Rhythmus, Übungen zur Wahrnehmung, Massage (zunächst straff organisierte Anstrengung) überwinden Abstraktionsblockaden, stellen Tabus in Frage und geben einen subjektiv durchdrungenen Begriff vom Aufbau des Körpers und seinen Reaktionen.

▶ BAND 5: UNSER KÖRPER - UNSER VERHALTEN, 63 S., DM 5,--

Biologieunterricht im "Dritten Reich"

von
Walter Schnell

* * * *

Am 13. September 1933, also noch im Jahr der Machtübergabe an die Faschisten, erschien der folgende Erlaß des "Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung:

"1. In den Abschlußklassen sämtlicher Schulen (...) ist unverzüglich die Erarbeitung dieser Stoffe in Angriff zu nehmen, und zwar Vererbungslehre, Rassenkunde, Rassenhygiene, Familienkunde und Bevölkerungspolitik. Die Grundlage wird dabei im wesentlichen die Biologie geben müssen (...). Da jedoch biologisches Denken in allen Fächern Unterrichtsgrundsatz werden muß, so sind auch die übrigen Fächer, (...) in den Dienst dieser Aufgabe zu stellen. Hierbei haben sie mit der Biologie zusammenzuarbeiten.

2. In sämtlichen Abschlußprüfungen sind diese Stoffgebiete für jeden Schüler pflichtgemäßes Prüfungsgebiet, von dem niemand befreit werden darf."

Was dieser Erlaß beinhaltete und zur Folge hatte, ist leider nicht nur aus geschichtlicher Sicht interessant: Tatsächlich sind viele der im folgenden angeschnittenen Probleme auch heute noch aktuell. Biologistische Theorien sind nicht zusammen mit dem Faschismus zerschlagen worden, weder in der Wissenschaft noch in der Forschung.

Zwar wird in keiner Schule der BRD "Rassenkunde" gelehrt, in keinem Schulbuch wird mehr die Tötung oder Sterilisierung "Lebensunwertter" Menschen gefordert, doch auch heute noch werden in den Schulbüchern die Erbanlagen sowohl für die Gesellschaft als auch für die Stellung des Einzelnen in der Gesellschaft verantwortlich gemacht. Einige Verlage in der BRD machen sich noch nicht einmal die Mühe, die Kapitel über die "Rassenkunde" zu streichen und den Rest einfach zu übernehmen. (Nach Busche, 524 ff). Die Theorie, daß Menschen schwarzer Hautfarbe weniger intelligent seien als Menschen weißer Hautfarbe, gewinnt wieder an Boden. (Nach Köhler/Landsberg/Pulvermacher, 236 ff). Andere biologistische Varianten, wie z.B. die bruchlose Übertragung tierischer Verhaltensweisen auf die menschliche Gesellschaft, sind zwar sogar nach 1945 noch weiter ausgebaut worden. Nicht zuletzt ist eine Analyse und Kritik des nazistischen Biologismus wegen der zunehmenden Aktivitäten alt- und neofaschistischer Gruppen insbesondere unter der Jugend notwendig.

Die Machtübergabe im Bildungswesen

Schon lange vor der Machtübergabe an die Faschisten hatten bürgerliche Pädagogen und Philosophen durch ihre völkischen und irrationalistischen Schriften den Boden für die faschistischen Anschauungen bereitet. Durch die Schaffung von Begriffen wie

"Blut und Boden", "Volksorganischen Denken", "Herrenmoral" usw. hatten Nietzsches, de Lagarde, Litt, Spranger und andere Grundlagen geschaffen, die von den faschistischen Pädagogen wie z.B. Kriek und Baumler aufgegriffen und ausgebaut werden konnten. Aus den verschiedensten reaktionären Anschauungen heraus verhalfen sie den Nazis zur "wissen-

schaftlichen" Begründung ihrer Weltanschauung.

Kaum an der Regierung gingen die Faschisten daran, Schulen und Hochschulen von "jüdisch-marxistischen" Kräften zu säubern. Tausende von Lehrern verloren ihren Arbeitsplatz oder emigrierten "freiwillig". An den Hochschulen für Lehrerbildung verloren über 60 % der Dozenten ihre Stelle. Etwa 1200 Hochschullehrer, "arische" und "nicht-arische", wurden von Entlassungsmaßnahmen betroffen (Nach Engelmann 261). In ganz Deutschland wurden Schulungslager für Lehrer errichtet, jeder Lehrer-Student hatte in Rassen- und Volkskunde, Wehrwissenschaft und Grenzkunde unterrichtet und geprüft zu werden (Nach Eilers, 6).

Alle Schulfächer wurden - je nach Eignung mehr oder weniger - "rassepolitisch" durchdrungen, die Leistungen im Sportunterricht gewannen an Bedeutung. Die faschistischen Jugendorganisationen taten ihr übriges, die Kinder und Jugendlichen auf den geplanten Krieg körperlich und seelisch vorzubereiten.

Rassepolitische Erziehung

Nirgendwo in der nazistischen Schule wurde ein eigenes Fach "Rassenkunde" gelehrt. Dies hätte den nazistischen Intentionen widersprochen: Zum einen hatte die "rassepolitische Erziehung" alle Fächer zu durchdringen, damit nicht die "neuen Grundwahrheiten ... in die niedere Ebene und das enge Kästchen irgendeines Teilwissens" (Benze, 10) abgedrängt werden, zum anderen hätte ein eigenständiges Fach "Rassenkunde" eine formale Ablösung von der Biologie und damit von dem wissenschaftlichen Anstrich dieses Faches bedeutet. "Rasse ist mehr als ein neues Fach, ist alles, und muß daher aller Erziehung und allem Unterricht Grundlage, Inhalt und Ziel werden" (Benze 10).

Privatdozent Dr. Dr. R. Schulz, Berlin:

Erbkunde, Rassenkunde, Rassenpflege.

Leitfaden zum Selbststudium und für den Unterricht. Von Dr. Bruno R. Schulz, im Stabamt des Reichsbauernführers. Mit 109 Abbildungen. 7.-12. Tausend.

Seh. Nr. 220, Dwd. Nr. 3.-.

Das für die Hand des Lehrers und Schülers bestimmte Unterrichtsbuch lehnt sich an die vom Verfasser herausgegebenen „Rassen- und Vererbungsfundlichen Wandtafeln“ an. Schulz legt besondere Betonung auf das Gebiet der „Rassenkunde“, während Graf die „Vererbungslehre“ etwas bevorzugt behandelt. Das Schulische Buch eignet sich deshalb nicht nur für den Unterricht in höheren Lehranstalten, Oberklassen der Volksschulen, Berufs- und Fortbildungsschulen, sondern auch für SA-Verbände, Arbeitsdienstläufe und dergleichen.

Die Schüler wurden mit den Grundbegriffen der Evolution und der Vererbung vertraut gemacht, zu nächst aber vor allem an Beispielen aus dem Tier- und Pflanzenbereich. Die Übertragung und biologistische Auswertung biologischer Gesetzmäßigkeiten blieb - zumindest in der Volksschule - den beiden Abschlußklassen vorbehalten, was aber nicht ausschließt, daß auch vorher schon immer wieder auf die Bedeutung solcher biologischer Gesetzmäßigkeiten für den Einzelnen und für die Gesellschaft aus nazistischer Sicht hingewiesen wurde.

Die übrigen Fächer unterstützten je nach "Eignung" mehr oder weniger den Biologieunterricht.

In Erdkunde und im Geschichtsunterricht hatte die "völkervernichtende Rassenmischung" behandelt zu werden, im Kunstunterricht sollte die "ewig-nordische Schönheit" anhand Portraits "nordisch-deutscher Menschen" nachgewiesen werden. Fächer wie Physik oder Chemie, die in der "rassepolitischen Durchdringung" einige Schwierigkeiten machten, hatten wenigstens "Lebensbilder nordischer Bahnbrecher" in den Unterricht einzugliedern (Köln, 25).

Für die Mädchen war der Biologieunterricht fast der gleiche wie für die Jungen, doch lagen die Schwerpunkte an-

ders: Im Mittelpunkt ihres Unterrichts hatte die "liebevoll-e Erfassung des Einzelwesens" zu stehen. "Sie ist die Grundlage für die Liebe zum Leben, die bei dem Mädchen in die Liebe zum Kinde einmündet". Wo es möglich war, sollte den Mädchen Gelegenheit gegeben werden, Tiere zu pflegen und zu beobachten, damit die Kinder von der "Geduld, mit der die Henne am Brüten ist" Rückschlüsse auf die ihnen zuge-dachte Rolle ziehen konnten (Müller, 45f).

Nationalsozialistische Heimat- u. Erdkunde

mit Einschluß der Geopolitik und des vaterländischen Gesamtunterrichts. Von Studienrat Dr. Franz Schnaß. Geh. 4.80 RM., gebd. 6.30 RM. Amtlich empfohlen im Zentralblatt 25/1934.

Um der neuen Aufgabe, "Instinkte wirken zu lassen, sie zu verbinden mit den schlichten, aber wahren Erkenntnissen", gerecht werden zu können und in "heiligen Stunden" die "angeborenen Blutsinstinkte" wachzurütteln und die "heiligsten Gefühle zum klingen zu bringen" (Eydt, 156), war vor allem die emotionale Schulung der Lehrer notwendig. Ein Mittel hierfür waren Lehrgänge für Erzieher in Lagerform. Wie in den Jugendlagern wurden auch hier Aufmärsche, Kameradschaftsabende, Feiern usw. veranstaltet. Damit wurden die Lagerteilnehmer "von der intellektuellen und emotionalen Seite angesprochen, und durch die Lösung aus ihrer gewohnten Umgebung war die Möglichkeit zu kritischer Distanz eingeschränkt. Die Intention dieser Lager richtete sich ebenso sehr auf die Anerkennung bestimmter Doktrinen wie auf ein Gesamterlebnis, das als undifferenzierter Komplex mitgenommen werden sollte, um als Ausgangspunkt für eine willensmäßige Bereitschaft zur Übernahme des Nationalsozialismus in der Erziehung zu dienen (Eilers, 6).

★ ★ ★ ★ ★ ★

Der Biologismus als Basis des nazistischen Biologieunterrichts

Anfänge biologistischer Gesellschaftsbetrachtung finden sich bereits bei Platon:

"Ihr seid ... nun zwar alle ... Brüder, ... aber der Gott, der euch bildete, hat denen unter euch, die zum Herrschen berufen sind, bei ihrer Geburt Gold beigemischt, daher sind sie die gediegensten, den Beihelfern aber Silber und den Ackerbauern und sonstigen Handarbeitern Eisen und Erz."

Aus solchen Überlegungen schließt Platon weiter, daß "die besten Männer so häufig wie möglich den besten Frauen bewohnen, die schlechtesten dagegen den Schlechten so selten wie möglich". (Platon, Der Staat, zitiert in Wernecke, 56).

* * * * *

Sehr viel später suchte sich der französische Adel gegen die Bürger zu verteidigen, indem er sich einer höherwertigen Rasse zurechnete als das übrige Volk. Im dann bürgerlichen Frankreich zählte der Graf de Gobineau die Büroerklasse unter "überwiegend arisch", der Adel war "rein arisch", das übrige Volk schlicht andersrassig, "nicht-arisch" (Wernecke, 57).

Als gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Arbeiterbewegung gewaltig anwuchs, wurde es geradezu notwendig, eine Ideologie zu finden, die die bestehenden Verhältnisse als unveränderbar darstellten. Hier bot sich die Biologie an, die durch die Entdeckung der Gesetze der Evolution eine entscheidende Weiterentwicklung erfahren hatte. Biologische Argumente sind schlagend: Wer sich gegen die Ordnung der Natur auflehnt, denkt und handelt wider-natürlich im wörtlichen Sinn. Wenn daher die Arbeitklasse die

kapitalistische Gesellschaft bekämpft, diese Gesellschaft aber "naturgegeben" ist, so verstoßt die Arbeiterklasse gegen die Naturgesetze, und ihr Kampf ist von vornherein zum Scheitern verurteilt.

Es ist sicher kein Zufall, daß der "Sozialdarwinismus" gerade in England entstand. Hier waren die kapitalistischen Verhältnisse am weitesten vorangeschritten, die Lebensbedingungen für die arbeitende Klasse unerträglich geworden. "Der Kampf um das Überleben", von Darwin als wichtiges Gesetz der Evolution erkannt, wurde jetzt von H. Spencer auf die menschliche Gesellschaft übertragen, die mörderische Konkurrenz des damaligen Kapitalismus bezeichnete er als "natürliche Auslese". Soziale Einrichtungen oder Krankenfürsorge seien nicht nur völlig überflüssig, sondern widersprächen den Naturgesetzen. Folgerichtig forderte er dann auch die "Ausmerzungen der im Kampfe ums Dasein Unterlegenen" (nach Wernecke, 62).

Wandtafeln für den rassen- und vererbungsfundlichen Unterricht.

Herausgegeben von Studienrat Dr. J. Graf und Privatdozent Dr. Dr. R. Schulz.

Rassen- und vererbungsfundliche Sichtbilder und Sichtbildervorträge

(Diapositive, Epidiaskopkarten, Filme).

Bitte verlangen Sie unseren ausführlichen Sonderprospekt!

Die Nachfolger von Spencer bauten seine Theorien weiter aus und variierten sie je nach veränderter Lage und Intention.

Der Engländer Francis Galton prägte 1883 den Begriff der "Eugenik", der in Deutschland eine traurige Berühmtheit erlangen sollte. Die Galtonsche Eugenik hatte die Aufgabe, "eine hochbegabte Menschenrasse hervorzubringen". Sozialdarwinistische Rasseideologen wie z.B. de Lapouge, Chamberlain oder Woltmann "entdeckten" Unterschiede

zwischen "höheren und niederen Rassen". Aus diesen Theorien schöpften die Nazis ihre Erb- und Rassenlehre.

Ist der Sozialdarwinismus eine den spezifischen Bedürfnissen der Bourgeoisie angepaßte Ideologie, so ist der Biologismus insgesamt in der Lage, jede Asbeutergesellschaft zu rechtfertigen. Die Funktion ist immer die der Systemerhaltung durch die Feststellung, daß das jeweilige (austauschbare) System natur- oder gottgegeben ist. Die Nazis verteidigten die Ausrottung ganzer Völker und Rassen mit biologistischen Argumenten.

Bei der Verbreitung biologistischer Theorien spielte der Biologieunterricht eine wichtige Rolle, denn hier sollten ja die Grundlagen gelegt werden, die es den später Erwachsenen ermöglichen sollten, Menschen anderer Nation oder Rasse ohne Gewissensbisse zu vertreiben oder umzubringen. Die Nazis hatten die hervorragende Rolle der scheinbar über aller Politik stehenden Naturwissenschaft Biologie erkannt: "Ein Wort über den Zusammenhang zwischen Rasse und Kultur aus dem Munde des Biologielehrers wirkt sicherlich sehr anders als in einer geisteswissenschaftlichen Stunde" (Müller, 48).

54. Vererbungslehre und Rassenkunde in den Schulen.

Der nachstehende Erlaß des Preussischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 13. September 1933 — U II C 6767 —, betreffend die Behandlung der Vererbungslehre und Rassenkunde in den Schulen (Zentralbl. f. d. ges. Unterr. Verw. S. 244), wird hiermit auf die Volks-, mittleren und höheren Schulen des ganzen Reiches ausgedehnt. Ich bitte, wegen Durchführung der Ziff. 1—3 des Erlasses das Erforderliche zu veranlassen, auch gemäß Ziff. 4 zu verfahren.

Berlin, den 15. Januar 1935.

Der Reichs- und Preussische Minister
für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung.
Ru ft.

Die Vererbungslehre nahm den wichtigsten Platz im Biologieunterricht ein:

"Sie ordnet die Fragen der Rassenkunde in die großen, übergreifenden Gesetzmäßigkeiten des Lebens ein und gibt ihnen damit zunächst eine allgemeine wissenschaftliche Gesamtbegründung. Zugleich aber wird durch die Erkenntnisse der Erblehre eine breite Tatsachengrundlage geschaffen, auf der sich klare Begriffe und Vorstellungen aufbauen, die sowohl zur Klärung der einzelnen Fragen der Rassenkunde, der Erb- und Rassenpflege als auch zur Gewinnung eines neuen Weltbildes erforderlich sind" (Graf, 32).

Den Nazis kam es dabei darauf an, die bestehenden Verhältnisse als biologisch festgelegt und damit als unveränderbar darzustellen. Der objektiv bestehende Unterschied zwischen dem ausgebeuteten und maipulierten Volk, in dem jeder den scheinbar ihm zustehenden Platz innehatte und sich damit für "wichtig" hielt, und den wirklichen Machthabern in Deutschland sollte verschleiert werden.

Ziel der Vererbungslehre war es deshalb, die Vorstellung einer biologisch begründeten Volksgemeinschaft, die nach dem Prinzip "Jeder an seinem Platz" funktionierte, wissenschaftlich zu untermauern.

Der soziale Platz in dieser Gesellschaft ist genetisch festgelegt und suggeriert jedem Einzelnen, ein wichtiges, quasi nicht austauschbares Glied der Gesellschaft zu sein. "Erebt Art wird zur Schwäche, wo sie über die Grenzen will; bleibt sie sich treu und trotz sie ihren Tücken, ist sie stark" (Pfahler, 156).

Zweites Ziel der Vererbungslehre war es folgerichtig:

"Menschen zu erziehen, die immer nur das ganz Gesunde anerkennen, alles Fremde ablehnen, sofern es

in den Bereich unserer Nachkommenschaft eindringen will" (Eydt, 110).

"Rassezüchtend" und "rasseveredelnd" sollte sich die Erziehung auf die Schüler und ihr späteres Leben auswirken. Nicht am "gerade noch Normalen" hatten sie sich zu orientieren, nein, "der Beste und Gesundeste, der Leistungsfähigste und Ehrenhafteste ist gerade gut genug, um dem Volk Nachkommenschaft zu schenken" (Eydt, 110).

So lernten die Schüler schön im Unterricht den Sinn der nazistischen Rassen-gesetzgebung: Die "Nürnberger Blutschutzgesetzgebung" hatte ebenso in der Schule behandelt zu werden wie das "Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums" oder das "Erbhofgesetz". Durch diese Gesetze, so lernten die Schüler, wurden nicht nur "Fehler der vergangenen Jahrhunderte wiedergutmacht", sondern auch die Möglichkeit gegeben, "ein ganzes Volk für alle Ewigkeit erhalten und fördern" zu können (nach Eydt, 150).

Deutsche Rassenhygiene.

Von Dr. med. Hermann Paul.

Zwei Bände.

Band I: Vererbungslehre. 119 Seiten. — Band II: Erbgesundheits- und Rassenpflege. 109 Seiten. Mit 8 Tafeln.

Preis je Band 2,70 RM.

Görlitz 1934, Verlag für Sippenforschung und Wappenkunde, C. A. Starke.

Daß äußerliche Eigenschaften z.T. vererbt werden, ist eine allgemein bekannte Tatsache. Um jedoch einen Herrschaftsanspruch gegenüber anderen Rassen zu rechtfertigen oder auch um zu erreichen, daß sich die Menschen im eigenen Land mit ihren sozialen Verhältnissen zufrieden geben, war es für die Faschisten notwendig, daß auch geistig-seelische Eigenschaften vererbt werden. Zur Heranführung an diese Theorie wurde im Biologieunterricht folgender Weg

beschriftet: Nach der Darstellung von Erbängen an Pflanzenmerkmalen wurde die Vererbung bei den Tieren behandelt. Es folgte die Vererbung äußerlicher Merkmale beim Menschen und die ausführliche Darstellung von Krankheiten. Daß auch geistig-seelische Eigenschaften vererbt werden, wurde jetzt auf eine geradezu unglaublich plumpe Weise angeschlossen*):

"Zeige an (...) Kartoffeln und Rüben, daß die Pflanzen nicht nur die äußerlichen Eigenschaften besitzen, sondern auch innere: mehlig usw. Kartoffeln, Geschmack; Kartoffeln, die leicht Krankheiten haben (...) Auch das sind erbliche also Rasseeigenschaften (...) Denke kurz an den Menschen: Was einer leistet, wie er denkt und handelt, ist ausschlaggebend, nicht seine Augen-, Haarfarbe und -form" (Eydt, 106).

* * * * *

An diesem Beispiel werden gleich zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen: Zum einen wird "verdeutschlicht", daß die "inneren" Eigenschaften als typisch für bestimmte Rassen zu gelten haben, zum anderen, daß kein "innerlich arischer" Mensch sich über sein "nichtnordisches" Aussehen grämen müsse. Ein solches Herangehen war schon deshalb notwendig, weil ja nicht einmal die faschistischen Führer dem geforderten Idealbild des nordischen Menschen äußerlich nachkamen.

Überdies hatten nazistische "Wissenschaftler" ausgerechnet, daß 12-15% der Deutschen "reinerassig" seien, was bedeutete, daß der Großteil der Bevölkerung dem geforderten Idealbild nicht entsprach. Aber auch diese sollen ja zu fanatischen Rassistens werden und skrupellos die faschistische Politik durchführen. In

*) Einen ähnlichen Stufenplan schilderte Busche an einem Biologie-Schulbuch von 1975! Die Übereinstimmung ist hier nicht zufällig, der Autor dieses Buches (E. Thieme) gab schon 1940 Biologie-Schulbücher heraus.

ihnen durften keine Minderwertigkeitsgefühle aufkommen. Vorge-schlagene Schulversuche zur Messung der Schädelgröße und -breite (Weiss, 41 ff) unter den Schülern wurden daher durch Erlaß untersagt.

Demgegenüber mußte jeder "rassisch reine Deutsche" jedoch im Besitz der "typisch arischen" Charaktereigenschaften sein. Zu ihnen gehörte z.B. die "Ablehnung des Bösen", die "Ablehnung des Undeutschen", "Tapferkeit", "Treue" und andere Eigenschaften, aber auch die "Naturliebe" und sogar die "Mutterliebe", die zwar auch bei anderen Rassen vorhanden sein durfte, aber nicht in ihrer typisch deutschen Ausprägung. Weiterhin wurden nach Ansicht der Nazis folgende Eigenschaften vererbt:

Volkskunde. Von Adam Wrede.
Rassenkunde, Rassenpflege und Erblehre
Von Albert Höft.
Musikszziehung. Von Fritz Keusch.

Musikalität, Dichtkunst, Mal-kunst, mathematische Fähigkeiten, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Willensstärke, soldatische Fähigkeiten, Gemütsstiefe, Auffassungsgabe, Aufgewecktheit, Zartgefühl, Stumpfheit, Selbstsucht, Habgier, Erwerbssinn, Nächstenliebe, Betätigungsdrang, Neigungen, Interesse, Freiheitsdrang, Wahrheitsliebe, Gerechtigkeitssinn, Beweglichkeit, Sorglosigkeit, Ablenkbarkeit, Flüchtigkeit, Oberflächlichkeit, Gründlichkeit, Verdrießlichkeit, Unentschlossenheit, Verbohrtheit, Jähzornigkeit, Redseligkeit, Schweigsamkeit u.a.m" (Steche/Stengel/Wagner, 273 ff).

Auch angebliche Eigenschaften wie Psychopathie ("meist unerwünschte Elemente wie Hetzer, Landstreicher, Hochstapler und Verbrecher"), Alkoholismus und die Anlage zum Verbrechen sind nach nazistischer Ideologie erblich: "Wir überlegen uns, warum gerade die Kinder von Verbrechern

Immer wieder Verbrecher werden ... Die Erbanlagen sind verdorben! Man kann sie nie heilen, Eigenschaften, die krank und schlecht geworden, bleiben es immer" (Eydt, 148).

Ein Einfluß äußerer Bedingungen wurde fast völlig ausgeschlossen: "Nicht die äußeren Verhältnisse - das Milieu - sind Maßstab für fähig und unfähig, sondern das Kind selbst" (Eydt, 8).

mußten. Den Niederschlag solcher Überlegungen findet man dann in Büchern "Warum Erziehung trotz Vererbung?" (Pfahler) oder auch in der folgenden Anleitung für Lehrer: "Unheilvoll kann es wirken, wenn der Unterricht den Menschen nur in seiner erblichen Bestimmtheit sehen läßt und dem Determinismus das Wort redet. Ganz klar muß die Bedeutung der Vererbung erkannt werden,

Vererbungslehre, Rassenpflege Urgeschichte

Das Buch bringt auf 86 Seiten neben den zahlreichen, lebendig und anschaulich wirkenden Textbildern auch eine mehrfarbige Tafel. Die Ausstattung wird also auch den Anspruchvollsten befriedigen!

RM 1.80

Daneben ist auch die gebundene Ausgabe für RM 2.40 erhältlich!

Der Inhalt: Die Träger der Vererbung. Die Vererbungslehre. Erbgesundheitslehre und Rassenhygiene. Bevölkerungspolitik. Rassenkunde. Entwicklungsgeschichte des Menschen.

Die Kritik:

Für die Schule werden die didaktisch erprobten Skizzen besonders willkommen sein.

Praktische Schulphysik.

Klare Sprache und sehr übersichtliche Gruppierung und Darstellung kennzeichnen das Heft in allen Teilen, auch in der gedrängten Übersicht über die Urgeschichte des Menschen.

Deutsche Schule.

Die Schrift ist geeignet, die reifere Jugend in die schwebenden Fragen einzuführen.

Pädagogische Schwartzsche Jahranzen-Zeitung.

Eine gute Auswahl aus der Fülle des Wissensstoffes - Skizzen und Tabellen didaktisch gut verwendbar.

Jenaer Literatur-Zeitung.

Drüfungstüchle verwendet kostenlos

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG

BERLIN SW 68



Was aber sollte dann noch die Erziehung, wenn doch sowieso alles vererbt und kaum etwas erworben wird? Diese Frage machte den fachistischen Pädagogen einiges zu schaffen, denn es war ihnen ja klar, daß ihre Ziele keineswegs, - nicht einmal im "rassisch reinen" Menschen - genetisch festgelegt waren, sondern über schulische und außerschulische Erziehung eingetrommelt werden

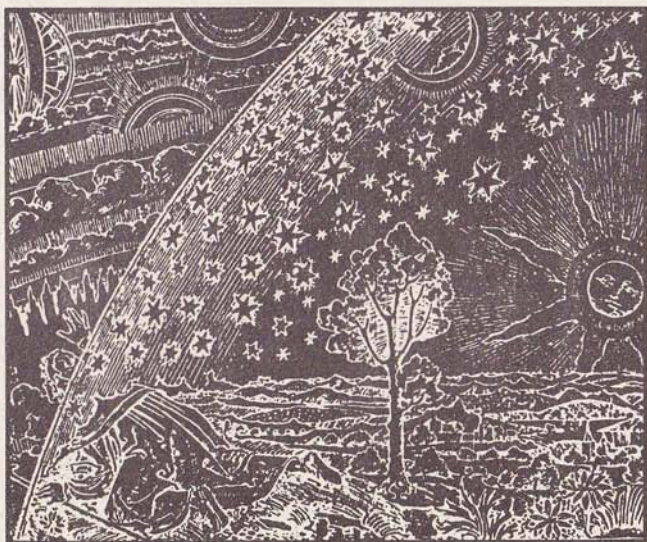
aber auch die Unmöglichkeit, die Summe der Erbanlagen eines Menschen zu berechnen, also seine Verhaltensweisen festzulegen" (Müller, 49).

Zur Begründung zogen die Nazis dabei die Zwillingsforschung heran, die einen entsprechend großen Raum in den Biologie-Schulbüchern einnimmt.



Jürgen Tatz

ENTDECKUNG UND IHRE FOLGEN?



**Unterrichtseinheit zur Wechselwirkung
von Physik und Politik**

Reihe Roter Pauker, Heft 18
Materialien für Lehrer

Verlag 2000
DM 10,--

Die "Auslese der Ungeeigneten"

Wie groß die "Unstimmigkeiten und Grobheiten" des nazistischen Biologismus waren, wird besonders deutlich an der "Auslese der Ungeeigneten": Ausgehend von der "Erfahrung", daß überall draußen in der Natur (...) die gleichen Gesetze wirken, die wir Deutschen uns jetzt unter der artgemäßen, rassebewußten Führung des Nationalsozialismus und seines Schöpfers und Verkünders Adolf Hitler schufen" (Eydt, 162), ließ sich scheinbar die Vernichtung "lebensunwerten Lebens" ableiten: "Pflanzen auf einem von Unkraut bedrohten Beete. Welche Pflanzen setzen sich durch? Unser Volk hat auch Gefahren: Schlechte, unheilbar Kranke, faule Menschen im Inneren, die Gesunden werden weniger, weil sie weniger Nachkommenschaft haben (Eydt, 119).

Der Schluß scheint klar: Wie sich in der Natur die Unkräuter durchsetzen, so setzen sich in der Gesellschaft die "Minderwertigen" durch, und wie der Mensch ein "Feld von Unkräutern und Trümmern" "ausrottet", so müssen auch die schwachen und kranken Lebewesen ausgerottet werden. "Nur das hat Lebenswert und -berechtigung, was gesund ist und stark, edel und wahr, aufrichtig und tapfer ist" (Eydt, 158).

Lebendige Familienforschung u. Familiengeschichte in der Schule

Von Volksschullehrer Dr. Gerhard Steiner.
Mit einem Beleitwort von Ludwig Finckh. 2. Aufl.
8 Tafeln. Geh. 3.— RM., gebd. 4.— RM.
Amtlich empfohlen im Zentralblatt 21/1934.

So unsinnig und dem "normalen" Biologismus sogar entgegengesetzt die Theorie auch war, so konnte sie dennoch dazu dienen, den Schülern beizubringen, daß "Untaugliche" aus der Gesellschaft ausgeschlossen werden müßten und die Fürsorge nur den "rassisch Gesunden" zu gelten ha-

be. Dabei wurde der Biologieunterricht schlagkräftig von anderen Fächern unterstützt: In Mathematik z.B. hatten die Schüler folgende Aufgaben zu berechnen:

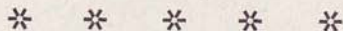
Ein Geisteskranker kostet täglich RM 4,--, ein Krüppel RM 5,50, ein Verbrecher RM 3,50. In wieviel Fällen hat ein Beamter nur täglich etwa RM 4,--, ein Angestellter kaum RM 3,50, ein ungelernter Arbeiter noch keine RM 2,-- auf den Kopf der Familie.

a) Stelle diese Zahlen bildlich dar.

Nach vorsichtigen Schätzungen sind in Deutschland 300 000 Geisteskranke, Epileptiker usw. in Anstaltspflege.

b) Was kosten diese jährlich bei einem Satz von RM 4,--?

c) Wieviele Ehestandsdarlehen zu je RM 1000,-- könnten unter Verzicht auf spätere Rückzahlung von diesem Geld jährlich ausgegeben werden?" (A. Borner, zitiert in Saller, 147).



Die nazistische Rassenlehre im Biologieunterricht

Die nazistische Rassenlehre ist nichts anderes als die konsequente Fortsetzung der nazistischen Vererbungslehre. Im Biologieunterricht wurde besonders auf die "Sachlichkeit" bei der Darstellung der verschiedenen Rassen Wert gelegt. Nicht "die Überzeugung von der besonderen Schlechtigkeit fremdrassischer Gruppen, sondern lediglich die Feststellung ihrer unabweislichen Andersartigkeit" hatte der Biologieunterricht zu behandeln, von einer "gehässigen Beschimpfung fremder Rassen" war abzu-sehen. Diese geforderte Sachlichkeit hatte ihren guten Grund: Nur so konnte der wissenschaftliche Charakter der Rassenlehre vorgetäuscht werden. Wie das in der Schule aussah, zeigte folgendes Zitat:

"Wenn die Erdkunde den Juden in

allen Ländern der Erde als landfremden Händler, als volkszerstehenden Schädling zeigt, so wird die Naturkunde - besonders in der Rassenkunde - sich in erster Linie mit der leiblichen Gestalt des Juden befassen (...). Die Schule hat auf dieses biologisch bedingte Andersein des Juden (...) hinzuweisen, um damit den Boden für die Rechtfertigung der nationalsozialistischen Rassengesetzgebung zu bereiten, die nicht von einem blinden Haß gegen eine bestimmte Rasse oder ein bestimmtes Volk ausgeht, sondern nur eine in jeder Hinsicht verhängnisvolle Blutmischung in Zukunft verhindern und bereits eingedrungenes fremdes Blut aus dem Volkskörper wieder ausscheiden will. Es verdient besonders hervorgehoben zu werden, daß diese Maßnahmen biologisch auch den Fremdblütigen einen Dienst erweisen" (Krause, 197).

Der Biologieunterricht sollte weiterhin gegen die Ansicht angehen, daß "aus der Rassenmischung als solcher die Blüte aller menschlichen Kultur hervorgegangen sei" (Krause, 198).

Bevor nun solche "Erkenntnisse" gewonnen werden konnten, mußten die Schüler zunächst an den Begriff "Rasse" herangeführt werden, was bei der Vererbungslehre geschah:

"Nenne jetzt den anderen Namen für Sorte! 'Rasse'. Sprich jetzt von blauer und weißer Flieder- rasse! Überleg dir, was geschieht, wenn sich der blaue Flieder mit dem weißen vermischt und er würde dadurch nicht so ein kräftiges Blau, aber auch nicht den starken Duft erben. Weniger Insekten kämen, Befruchtung würde geringer, weniger Nachkommen! Wende das an auf die Tierrassen, auf den Menschen: Wenn sich die Rassen vermischen, und die Nachkommen erben gerade die Eigenschaften, die sie nicht brauchen können, welche Gefahr entsteht dann? (Lebensuntüchtige Nachkommen,

die schon im jugendlichen Alter sterben können.)" (Eydt, 102 f).

Zwar widerspricht diese Darstellung der postulierten größeren Fruchtbarkeit der "Minderwertigen", zu denen die Nazis ja nicht nur Kranke und Schwache rechneten, sondern auch den Rassenmischling, den "Bastard". Da sich aber andererseits die "rassenkundliche Unterweisung" "in erster Linie an die irrationalen Kräfte der Seele zu wenden" hatte, war dieses Problem nach der vorangegangenen ideologischen Schulung keines mehr: "Unserem Volkstum gegenüber stehen wir nicht mehr auf dem Boden der Objektivität, sondern es ist für uns ein absoluter Wert" (Müller, 48).



Dementsprechend kam es auch gar nicht so sehr auf genaue Definitionen an. War für die einen der Begriff der Rasse eine "mystische Synthese von Blut und Boden" (Rosenberg) oder eine "Offenbarung des All-Lebens" (Krieck), so stellten die anderen klipp und klar fest: "Wer Jude ist, bestimme ich" (Göring). Auch die Erfindung des "Geistesjuden" zeigt, wie willkürlich man an die "Rassenfrage" heranging. Obwohl also den Faschisten die Unhaltbarkeit ihrer eigenen Lehre klar war, forderte Hitler: "Es soll kein Knabe und kein Mädchen die Schule verlassen, ohne zur letzten Erkenntnis über die Notwendigkeit und das Wesen der Blutsreinheit geführt worden zu sein."

Die Funktion der Rassenlehre ist klar: Durch die Geringschätzung anderer Menschenrassen war es möglich, eine künstliche Kluft zwischen den ausgebeuteten Menschen zu schaffen und die wirkliche Kluft zwischen Ausgebeuteten und Ausbeutern zu verschleiern. Nicht mehr die Klassenzugehörigkeit, sondern die Rasse sollte zählen.

"Auf diese Weise konnte auch dem niedrigsten das Hochgefühl vermittelt werden, er gehöre zu den Auserwählten. Das Zusammengehörigkeitsgefühl des eigenen Volkes konnte damit gesteigert, die Unzufriedenheit der Machtlosen sowohl ideologisch kompensiert als auch in eine Richtung gelenkt werden, die für die Herrschenden ungefährlich war, nämlich gegen den äußeren Feind" (Kühnl, 86).

Hinzu kamen scheinbar echte Vorteile für die Bevölkerung, zumindest für die, die nicht jüdisch, homosexuell, sozialdemokratisch oder kommunistisch war: Die Geschäfte der ermordeten oder emigrierten vorherigen Inhaber wurden "arischen" Unternehmern übergeben, und auch der Krieg brachte reiche Beute.

* * * * *

Die Erziehung zum Krieg

Die nazistische Vererbungs- und Rassenlehre zeigte, daß die "nordische Rasse" eine "Herrenrasse" war, dazu berufen, die "Arbeitsvölker" in die "gottgewollte" Herrschaft der Herrenmenschen zu bringen. Der Biologieunterricht lieferte hierfür die "wissenschaftliche Grundlage", die anderen Fächer - insbesondere Deutsch, Erdkunde und Geschichte - die emotionalen Argumente. Dabei wurden die Jungen zu gehorchenden Kämpfern ("Wer herrschen will, muß gehorchen lernen") und die Mädchen zu Müttern solcher Soldaten erzogen:

"Sucht zur Bequemlichkeit und zum Vergnügen rächt sich an der Kinderzahl. Was war die Folge (...)? Mangelnde Nachkommenschaft, Mangel an Soldaten" (Eydt, 93). Die Erziehung zum Willen nach großer Nachkommenschaft konnte natürlich schlecht mit dem Argument "Volk ohne Raum" operieren, denn gerade das Gegenteil mußte ja dargestellt

werden: Die Gefahr des Aussterbens des deutschen Volkes bei gleichzeitiger scheinbarer Bedrohung durch den äußeren Feind:

Volk in Gefahr!

Der Bevölkerungsrückgang und seine Folgen für Deutschlands Zukunft. 23 ganzseitige Bildtafeln und Text von Otto Helmut. 7. Aufl. 31.-35. Tausend. Mf1. - ,10 Stck. je Mf. - .80, 100 Stck. je Mf. - .70.

"Draußen an den Grenzen sitzen Völker, die dagegen mehr Kinder besitzen und gern noch Teile unserer Heimat besäßen" (Eydt, 119).

Nun widersprachen zwar solche Äußerungen dem kolonialistisch-imperialistischen Anspruch "Im Osten ist Raum" und ließen sich auch nicht mit der Theorie verbinden, daß sich die Rassen nur dort wohlfühlen können, wo sie zu Hause sind, doch konnten solche Widersprüche die Nazis nicht stören, gehörte doch - den Gesetzen der Natur gehorchend - den Besten die Führung. Danach hatten gerade die Deutschen "hervorragende kolonialisatorische Fähigkeiten" und damit geradezu die biologische Pflicht, die Führung über die slavischen "Arbeitsvölker" zu übernehmen.

"Die Schule muß die notwendige Vorarbeit leisten, in die heranwachsende Jugend muß der Keim des Wehrgedankens gelegt werden." (W.Frick, zitiert in Günther, 604). Der Krieg selbst wird als lebensgesetzlich angesehen und für alle menschlichen Kulturfortschritte und für die "Heranzüchtung der Menschenrassen" verantwortlich gemacht.

"Weil wir den heroischen Menschen bejahen, müssen wir den Krieg bejahen und sehen doch, wie der moderne Krieg gerade den heroischen Menschen zu vernichten droht, dessen in früheren Zeiten gezüchtete Instinkte nicht mehr erhaltungsgemäß sind im Zeitalter der Technisierung

des Krieges. Aus diesem tragischen Widerspruch folgt unabweisbar die Forderung einer Lösung, welche allein durch wirksame rassenhygienische Maßnahmen erfolgen kann. Rassenhygiene und Krieg sind keine Gegensätze, beide dienen dem gleichen Ziel, der Erhaltung und Sicherung der Rassen" (Sailler, 97).

Vor allem der "Wert" der Nachkommenschaft und nicht allein ihre Zahl war für die kommenden Kämpfe entscheidend. Es klingt aber noch eine weitere biologistische Variante in den obengenannten Zitaten an: Die bruchlose Übertragung tierischen Verhaltens auf den Menschen. Schon 1931 beschrieb O. Spengler den Menschen als ein Raubtier, dessen Leben im Töten bestehe, und auch Hitler wollte ja wieder das Raubtier

aus den Augen der Jugend blitzen sehen. Spengler unterschied zwischen Rassen, die noch den Raubtiercharakter bewahrt hätten ("räuberischer und eroberische Herrenvölker") und den anderen, die die entsprechende Rolle des Kaninchens einzunehmen hätten. Krieg wurde so nicht mehr als Kampf um Interessen materieller Art gesehen, sondern als Revierkampf, bei gleichzeitigem "Recht des Stärkeren". Bertold Brecht schrieb damals:

Aber sie sprachen vom Krieg, wie man sonst nur von der Natur spricht. Denn aus dem Wesen der Menschen erklärten sie das Geschehnis. Kriegerisch war der Mensch und auf die Zerstörung gerichtet Schon von Natur aus ...

* * * * *

Literatur:

Benze, Rudolf und Alfred Pudelko, hg. Rassistische Erziehung als Unterrichtsprinzip der Fachgebiete, Frankfurt 1937.

Busche, Ernst. Vererbung bei Krupp, Krause und Klett. Unbewältigte Vergangenheit im Biologieunterricht. Demokratische Erziehung, 5 (1976), 525-528.

Eilers, Rolf. Die nationalsozialistische Schulpolitik: Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. Köln 1963.

Engelmann, Bernt. Einig gegen Recht und Freiheit, Fischer, o.J.

Eydt, Alfred. Rassenpolitische Erziehung in der Volksschule. Betrachtungen und unterrichtspraktische Handreichungen für eine artgemäße Erziehung, Leipzig, o.J. (1936?)

Gamm, H.J. Führung und Verführung, Pädagogik des Nationalsozialismus, München 1964.

Graf, Jakob. Lebenskunde. In: Benze/Pudelko S. 30-44.

Groß, Walter. Rassenpolitische Erziehung, Berlin 1934 und Rasse, Weltanschauung und Wissenschaft, Berlin 1936.

Günther, Karl-Heinz u.a. Geschichte der Erziehung, Berlin Volk und Wissen 10 1971.

Köhler, Wolfgang, Johann-Wolfgang Landsberg und Christine Pulvermacher Ist Intelligenz erblich? In: Das Argument 96 (1976) 236-250.

Köhn, Walter. Die Volksschule. In: Benze/Pudelko S. 15-22.
Die Mittelschule. In: Benze/Pudelko S. 23-26.

Krieck, Erich. Nationalpolitische Erziehung, Leipzig 1941.

Kühnl, Reinhard. Formen bürgerlicher Herrschaft. Liberalismus - Faschismus. Hamburg rororo 1971.

Müller, Annemarie. Lebenskunde an Mädchenschulen. In: Benze/Pudelko 45-49.

Pfahler, Gerhard. Warum Erziehung trotz Vererbung? Leipzig/Berlin 1940.

Saller, Karl. Die Rassenlehre des Nationalsozialismus in Wissenschaft und Propaganda, Darmstadt: Progress 1961.

Stecher, O., E. Stengel und M. Wagner. Lehrbuch der Biologie für Oberschulen und Gymnasien, Bd. 4, Leipzig 1942.

Stippel, Fritz. Der Zerstörung der Person. Kritische Studie zur nationalsozialistischen Politik, Donauwörth o.J. (1957?)

Wies, Alfred. Einfache Versuche zur Vererbungslehre und Rassenkunde. Versuche und Stoffe für den Unterricht in der Lebenskunde Heft 3. Leipzig 1934.

Wernecke, Alexander. Biologismus und ideologischer Klassenkampf. Berlin: Dietz 1976.

Soznat

IMPRESSUM

I S S N 0174 - 3112

HERAUSGEBER: Redaktionsgemeinschaft Soznat

REDAKTION Rainer Brämer, Armin Kremer, Georg
DIESER NR. : Nolte, Klaus-Dieter Dikof, Claus Oppen,
Heinz-Georg Schlamelcher

REDAKTIONS-
ANSCHRIFT : AG Soznat, Ernst-Giller-Str. 5,
3550 Marburg/Lahn, Tel.: 06421/13535,
06421/ 283586

BESTELLUNG-
EN : Bei der Redaktionsadresse

NAMENTLICH GEKENNZEICHNETE BEITRÄGE GEBEN NICHT
(UNBEDINGT) DIE MEINUNG DER REDAKTION WIEDER.



Ein S, ein O, ein Z, ein N,
ein A, ein T bitte..



T-T-T-T!

Danke!
Auf geht's
und eins,
und zwei,
und drei,
und vier...

(UN)KOSTENBEITRAG: in Form
einer Jahresspende (je
nach Geldbeutel) erwünscht,
aber nicht Bedingung. Die
Durchschnittshöhe der 1980
eingegangenen Jahresspenden
betrug DM: 22.20.

Einzahlungen (auch für die
Soznat-Sonderbände) auf das
Postscheckkonto Georg Nolte
Frankfurt/Main 288182-6o2.

DRUCK: Alpdruck Marburg

NÄCHSTER REDAKTIONSSCHLUSS:
2o. 3. 1981

AUFLAGE: 8oo

Die neue Reihe von Soznat:

**UNTERRICHTSPROJEKTE UND -EIN-
HEITEN ALS BEITRÄGE ZU EINEM
INTEGRIERTEN NATURWISSENSCHAFT-
LICHEN UNTERRICHT - PIN**

Band 1:

Annette Scheiterle: "Feuer - Eine
Wärme- und Lichtquelle. Der Feuer-
gebrauch in seiner Bedeutung und
in seinem Nutzen für den Menschen".
185 S. 6,-- DM.

Band 2:

Klaus Hahne: "Wem hilft die Technik?
- Mechanik und gesellschaftliche
Anwendung einfacher Maschinen in vor-
industriellen Gesellschaften"
194 S. 6,-- DM.

Band 3:

Bettina Gust/Fritz Heidorn: "Energie
- Unterrichtserfahrungen und Mate-
rialien über alltägliche Energie-
formen und ihre Alternativen". *
220 S. 6,-- DM.

Band 4:

Klaus Hahne/Annette Scheiterle:
"Fliegen - Der Fan ist über 100 m
weit geflogen.
Das Fliegen, Flugmodelle und Luft-
fahrt als Gegenstand eines projekt-
orientierten integrierten Unterrichts
im 7. Schuljahr."
345 S. 8,-- DM.

Band 5:

Ekkehart Nawmann: "Unser Körper"
63 S. 5,-- DM.

Band 6:

Ekkehart Nawmann: "Schutz vor Lärm"
85 S. 5,-- DM.

Band 7:

H.J. Knopff/K.E. Schmeding: "Demon-
tage".
83 S. 5,-- DM.

Und gleich zum Mitbestellen:

Naturwissenschaft in der
Schule - Versuch einer Be-
standsaufnahme (WECHSELWIRKUNG
H 5/1980)
68 S. 3,-- DM. (statt Dfr 5,- !)

Was geschieht in der Schule wirklich?

Soznat

Blätter für soziale Aspekte des na-
turwissenschaftlichen Unterrichts
Soznat erscheint 6 x jährlich

Preis nach Geldbeutel
Bestellungen an: RG Soznat, Ernst-
Giller-Straße 5, 355 Marburg/Lahn.

reihe soznat

Band 1

Physikunterricht im Dritten Reich
245 Seiten, DM 9,--. ISBN 3-922850-00-6

Band 2

Zwischen Wissenschaft und Gesellschaft -
Zur Typologie naturwissenschaftlicher
Studenten *

118 Seiten, DM 7,--. ISBN 3-922850-01-4

Band 3

Arbeiterkinder lernen im Umgang mit
Natur und Technik
240 Seiten, DM 9,--. ISBN 3-922850-02-2



ACHTUNG !



Nur noch wenige Exemplare

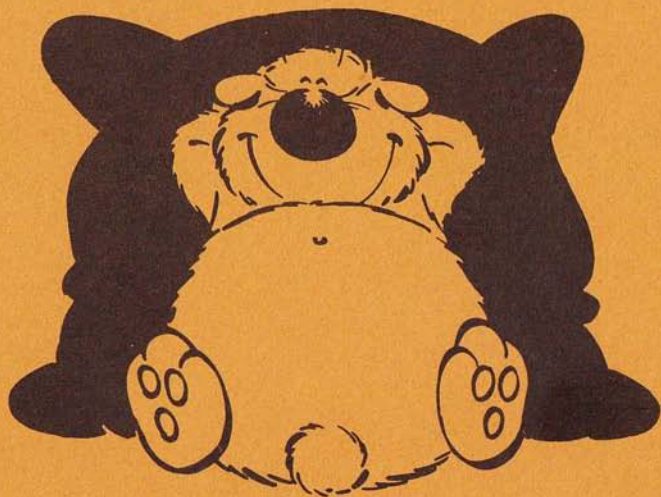
ACHTUNG !

Bei Sammelbestellungen (ab 10
Exemplaren) 20 % Pabatt!

ACHTUNG !

Alle Bestellungen an RG-Soznat
Ernst-Giller Str. 5,
3550 Marburg oder direkt durch
Überweisung auf das Postscheck-
konto Georg Nolte Ffm 288182-602

WIR SIND DIE LEUTE VOR DENEN UNS UNSERE LEHRER
IMMER GEWARNT HABEN



Soznat

ISSN - NR. 0174-3112 ERSCHEINT 6 X JÄHRLICH/PREIS NACH GELDBEUTEL.
BESTELLUNGEN AN: AG SOZNAT, ERNST-GILLER-STR. 5, 3550 MARBURG/LAHN